

V08 - N.01 - JANEIRO 2026

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



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

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.8, n.1 (jan. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

656 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. Psicomotricidade. 3. Distúrbios de aprendizagem 4. Crianças - formação
- 5 Educação integral 6. Matemática - estudo e ensino. 7. Alfabetização
- 8 Professores - formação. 9. Educação infantil 10. Adaptação escolar
- 11 Autismo em crianças 12. Educação física - estudo e ensino. 13. Assédio nas escolas
- 14 Sucesso 15. Comportamento humano.
16. Língua brasileira de sinais - estudo e ensino. 17. Tecnologia educacional
- 18 Letramento digital 19. Psicologia infantil. 20. Cultura afro-brasileira
- 21 Arte na educação 22. Educação inclusiva 23. Energia - fontes alternativas
- 24 *Smartphones* 25. Brincadeiras. 26, Creches 27, Educação especial
- 28 Educação ambiental 29. Racismo. 30 Educação - organização e administração
- 31 Geografia - estudo e ensino. 32. Saúde do trabalhador .33. Jogos educativos
- 34 Cantigas de rodas infantis .35. Atendimento educacional especializado
- 36 Cinema - Dinamarca 37. Arte de contar histórias
38. Literatura infantojuvenil africana 39. Literatura infantojuvenil brasileira
- 40 Crianças - nutrição 41. Psicologia educacional 42. Português- estudo e ensino
- 43 Administração do tempo. 44. Desenho universal 45. Identidade de gênero
- 46 Avaliação educacional - Brasil 47. Sustentabilidade
- 48 Práticas pedagógicas 49. Incapacidade intelectual 50. Psicanálise
- 51 Sociologia educacional 52. Crianças - livros e leitura

CDD 370

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

EDITORIAL

NOVO ANO E AS TRANSFORMAÇÕES EM CURSO

Janeiro inaugura mais do que um novo mês no calendário: marca o início de ciclos, a renovação de propósitos e a oportunidade de reavaliar caminhos. É um tempo simbólico de planejamento, reflexão e esperança, no qual indivíduos, instituições e territórios se reorganizam diante dos desafios e das possibilidades que se apresentam.

A Revista Territórios reafirma, neste primeiro número do ano, seu compromisso com o diálogo crítico, plural e responsável. Nosso objetivo é seguir contribuindo para reflexões que ultrapassem fronteiras geográficas e simbólicas, promovendo conhecimento, participação e consciência social. Acreditamos que o desenvolvimento dos territórios passa, necessariamente, pela educação, pela cultura, pela gestão responsável e pelo protagonismo das pessoas que os constroem diariamente.

Que janeiro seja, portanto, um convite à ação planejada, ao pensamento estratégico e à sensibilidade social. Que possamos transformar intenções em práticas, ideias em projetos e desafios em oportunidades, fortalecendo territórios mais justos, humanos e sustentáveis ao longo de todo o ano que se inicia.

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 08, N.1 (janeiro/2026) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

11 A INFLUÊNCIA DA
PSICOMOTRICIDADE NAS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

ADRIANA APARECIDA DE JESUS NUNES

18 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL
COMO FERRAMENTA PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO
ALUNO

ADRIANA BERGAMACHI

26 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

AIDER ANDRADE BICALHO

34 ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E AS
DIFICULDADES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM

ALESSANDRA BERNARDES LOPES

44 O PAPEL DA BNCC NA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

ALESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

54 CIDADE EDUCADORA E ESCOLA SEM
MUROS: O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO
VIVO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PAULISTANA

ANA PAULA ALVES LUZ

63 O AÇOLHIMENTO AO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO

ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

72 O PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
COM AUTISMO NO ENSINO
FUNDAMENTAL

ANDRESSA AIRES WALLBAUM

83 EDUCAÇÃO FÍSICA EM PREVENÇÃO E
COMBATE AO BULLYING NA EDUCAÇÃO

ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS
SANTOS

97 POR QUE A LEI DA ATRAÇÃO NÃO
FUNCIONA PARA A MAIORIA DAS
PESSOAS: UMA ANÁLISE
NEUROBIOLÓGICA, EPIGENÉTICA E
PSICOSSOMÁTICA A PARTIR DAS
CONTRIBUIÇÕES DE JOE DISPENZA E
BRUCE H. LIPTON

ANTÔNIA BRAZ

112 O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

CARINA APARECIDA OLIVEIRA

SUMÁRIO

121 TECNOLOGIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE
CASAGRANDE

130 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS VISUAIS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE QUADRINHOS EM AMBIENTES ONLINE

DAYANE CAROLINA OLIVEIRA LEE

137 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ESTRATÉGIA PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

DÉBORA CORREIA DA SILVA

145 NEUROPSICOPEDAGOGIA: UMA PARCERIA EFICAZ PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

DEUZA JULIA ROMANO DA SILVA

155 A MEMÓRIA VIVA DA ANCESTRALIDADE AFRICANA NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

166 ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

174 PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ELIANE MARIA BONFIM

189 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROFESSOR

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

197 O GESTO, O TRAÇO E O ENCONTRO: AS ARTES VISUAIS COMO FORMA DE EXPRESSÃO NO BERÇÁRIO II

EMANUELA ALVES DE SOUZA

205 APROVEITAMENTO E POTENCIAL ENERGÉTICO DA BIOMASSA DO COCO VERDE

ERIKA CRISTINA DA SILVA

SUMÁRIO

218 SILÊNCIO CONECTADO: A PROIBIÇÃO DO USO DE CELULARES NAS ESCOLAS E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

227 O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

EVANDRO OLÍMPIO DOS ANJOS

238 PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA CRISTINA CIRINO

245 GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

FABIANA MARIA DE MIRANDA LOPES

259 A INCLUSÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

FABIANA REGINA NERONE

266 COMO AS BARREIRAS ATITUDINAIS E O CAPACITISMO INFLUENCIAM NA VIDA DO ESTUDANTE DURANTE SUA VIDA ESCOLAR

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

274 SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONHECER PARA PRESERVAR O MEIO AMBIENTE

GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

283 AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

GISELE MARQUES NASCIMENTO

293 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO CAMINHO DE RECONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EQUIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

300 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

HELENICE MOREIRA DIAS

307 GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: ESTRATÉGIAS ATIVAS PARA ENGAJAR ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS

ISABEL UTMURA AMÂNCIO DA SILVA

SUMÁRIO

315 IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

323 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVENDO UMA MELHOR APRENDIZAGEM

IVETE DE OLIVEIRA CAMBIRIBA

333 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS

JANAINA DOS SANTOS

345 DANÇAS CIRCULARES

JÉSSICA TAMARES DE MACEDO CEROZI

352 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

JULIANA BERTOLO PASCHOTE
FABRÍCIO

364 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O SÉCULO XXI

JULIANA CANDIDO CARVALHO

372 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NECESSIDADE DAS ESCOLAS ATUAIS

JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

381 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIN SCHRAMM

388 A RELAÇÃO ENTRE COMPORTAMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASOS EM SALA DE AULA

KATIA SANTOS ESTEVES BARROS

399 O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DOS JOGOS

KATIA SELIGMAN MALIH

408 STIMMUNG MELANCOLICO NA PELÍCULA MELANCHOLIA E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÉRIA FEMININA NA TRADIÇÃO ARTÍSTICA OCIDENTAL

LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO

SUMÁRIO

416 ELEMENTOS QUE AUXILIAM NA
MEMORIZAÇÃO AO CONTAR HISTÓRIAS
LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

432 LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA COMO FERRAMENTA DE
FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA
MARIA APARECIDA FEITOSA DE
SEQUEIRA PEREIRA

440 ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL
MARIA DO SOCORRO SANTOS

450 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: DICAS E IDEIAS
MARIA PEREIRA SOBRINHO

460 VÍNCULOS E APRENDIZAGEM: O
PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CASO DE
NÃO APRENDIZADO OCORRIDO POR MEIO
DE VÍNCULOS NEGATIVOS NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO
NATASHA MORELLI BERTONI AVELLAR

473 APROPRIAÇÃO DE SABERES EM
MATEMÁTICA E PORTUGUÊS NA ROTINA
DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

481 ENTRE O TIC-TAC E O DIREITO DE
VIVER: A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
NICOLLE REINA MANDUCA GOULART

491 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
ATRAVÉS DA PSICOMOTRICIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

503 A BRINCADEIRA EM UMA
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
OLÍVIA MANOELA BURGO

512 JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I
PATRICIA AFONSO SANTOS

520 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA
PATRÍCIA KASSIA FELIX BRITO

529 DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM (DUA): FUNDAMENTOS,
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PRISCILA BELEZE RABELLO

SUMÁRIO

539 EDUCAÇÃO FÍSICA E QUESTÕES DE GÊNERO: PROMOVENDO RESPEITO E EQUIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

RENATA MARQUES BASTOS

546 ALUNOS COM TEA E OS PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO

ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

554 EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO BRINCAR: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

SANDRA DE OLIVEIRA DA SILVA

561 AVALIAÇÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

SOLANGE DA SILVA

570 SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA ESCOLA

STEFANIA ZEGANSKI VENTURA

579 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

SUELI DA SILVA OLIVEIRA

588 O FAZ DE CONTA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TACIANA SIMÕES ALVES

595 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

TÂNIA REGINA BORGHOFF

604 ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO ENSINO REGULAR COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, FÍSICAS, TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO E INDISCIPLINA

TATIANA FONSECA DOS REIS

619 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

TELMA YOCHICO IDE COVRE

626 A PSICOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

THAIS DA LUZ SILVA

SUMÁRIO

637 EDUCAÇÃO EM NOVAS
PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS
THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

647 LEITURA COMO ATO DE
LIBERTAÇÃO: COMPETÊNCIAS PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR COMO CIDADÃO
CRÍTICO E REFLEXIVO
VANESSA APARECIDA SIQUEIRA

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE INFLUENCE OF PSYCHOMOTRICITY ON LEARNING DIFFICULTIES 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 tem como objetivo analisar a contribuição da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil. A partir de uma abordagem interdisciplinar, são discutidos os aspectos psicomotores que influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, destacando a importância da educação psicomotora como base para o processo de alfabetização e aprendizagem. O estudo parte da compreensão de que o corpo é mediador do conhecimento e que desequilíbrios psicomotores podem comprometer o desempenho escolar. Por meio de revisão bibliográfica e análise teórica, são apresentados os principais fatores psicomotores envolvidos no processo de aprendizagem, como lateralidade, esquema corporal, coordenação motora e percepção espacial. Os resultados mostram que atividades que valorizam o movimento e a expressão do corpo ajudam muito no desenvolvimento completo da criança. Isso evita problemas e torna a aprendizagem mais significativa. É importante que a psicomotricidade seja incluída nas atividades escolares desde a educação infantil, pois é uma maneira eficaz de ajudar no desenvolvimento completo da criança e de enfrentar dificuldades no aprendizado.

Palavras-chave: psicomotricidade, aprendizagem, educação infantil

ABSTRACT

This article aims to analyze the contribution of psychomotor skills to overcoming learning difficulties in early childhood education. From an interdisciplinary approach, the psychomotor aspects that directly influence the

cognitive, affective, and social development of the child are discussed, highlighting the importance of psychomotor education as a basis for the literacy and learning process. The study starts from the understanding that the body is a mediator of knowledge and that psychomotor imbalances can compromise school performance. Through bibliographic review and theoretical analysis, the main psychomotor factors involved in the learning process are presented, such as laterality, body schema, motor coordination, and spatial perception. The results show that activities that value movement and body expression greatly help in the complete development of the child. This avoids problems and makes learning more meaningful. It is important that psychomotor skills be included in school activities from early childhood education, as it is an effective way to help in the complete development of the child and to address learning difficulties.

Keywords: psychomotor skills, learning, early childhood education

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir para o entendimento da educação psicomotora e sua influência na intervenção nas dificuldades de aprendizagem na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se investigar os fatores psicomotores que influenciam o processo de aprendizagem, compreender a relação entre o desenvolvimento motor e o desempenho escolar, e destacar a importância da educação psicomotora como base para a alfabetização.

De acordo com Oliveira (apud COSTA, 2011 p. 27):

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, da situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos.

Desde o nascimento, o ser humano inicia uma jornada de descobertas e aprendizagens que envolvem o corpo, os sentidos e as emoções. Nenhuma criança nasce sabendo andar, falar ou compreender o espaço ao seu redor. Essas habilidades são construídas aos poucos, por meio de experiências vividas, estímulos recebidos e interações com o ambiente e com as pessoas. Cada gesto, cada movimento, cada olhar curioso carrega um significado profundo no processo de desenvolvimento infantil. É nesse contexto que a educação psicomotora se torna essencial, pois ela reconhece o corpo como um instrumento de aprendizagem, expressão e construção de conhecimento.

A psicomotricidade parte do princípio de que corpo e mente estão interligados. O modo como a criança se movimenta, percebe o espaço, reage aos estímulos e organiza suas ações está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento cognitivo. Quando o corpo se expressa com liberdade e segurança, a mente também se abre para novas possibilidades de aprendizagem. Por isso, compreender o desenvolvimento psicomotor é fundamental para entender como a criança aprende, se comunica e se relaciona com o mundo.

No entanto, nem todas as crianças vivenciam esse processo de forma equilibrada. Algumas apresentam dificuldades em organizar seus movimentos, em perceber o espaço ou em coordenar ações simples do dia a dia. Esses desequilíbrios psicomotores podem afetar diretamente o desempenho escolar, dificultando a aprendizagem e a participação nas atividades pedagógicas. Crianças que têm dificuldades para se orientar no espaço, por

exemplo, podem apresentar problemas na leitura e na escrita. Da mesma forma, aquelas que não desenvolvem bem a coordenação motora fina pode ter dificuldades para segurar o lápis ou realizar tarefas que exigem precisão.

Diante dessa realidade, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como os aspectos psicomotores influenciam o processo de aprendizagem na educação infantil. Ao considerar o corpo como mediador da relação entre a criança e o ambiente, a psicomotricidade oferece ferramentas teóricas e práticas para identificar e intervir em situações de dificuldade. Mais do que uma abordagem terapêutica, ela se apresenta como uma proposta educativa que valoriza o movimento, a expressão corporal e a vivência concreta como caminhos para o desenvolvimento integral.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho é: como os aspectos psicomotores influenciam o surgimento e a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil? Essa questão surge da observação de que muitas dificuldades escolares não estão relacionadas apenas ao conteúdo pedagógico, mas também à forma como a criança se organiza corporalmente, percebe o espaço e interage com os outros. Ao investigar essa relação, pretende-se ampliar a compreensão sobre os fatores que interferem na aprendizagem e contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

Para responder a essa pergunta, este artigo propõe uma análise teórica baseada em revisão bibliográfica, abordando os principais elementos da psicomotricidade e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. A intenção é oferecer subsídios que ajudem educadores, pais e profissionais da área da educação a reconhecerem os sinais de desequilíbrio psicomotor e a promoverem ações que favoreçam o desenvolvimento saudável das crianças.

A psicomotricidade, nesse sentido, não é apenas uma área de conhecimento, mas uma forma de olhar para a infância com mais atenção, respeito e sensibilidade. Ela nos convida a perceber que o corpo fala, sente, aprende e ensina. E que, ao cuidar do corpo da criança em seu processo de desenvolvimento, estamos também cuidando de sua mente, de suas emoções e de sua capacidade de aprender e crescer.

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORIGEM E FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade surgiu a partir de uma rica troca entre diferentes áreas do conhecimento, como a filosofia, a biologia e a psicanálise. Essa interdisciplinaridade foi essencial para que se pudesse compreender o ser humano em sua totalidade — não apenas como um corpo que se move, mas como um sujeito que sente, pensa, interage e aprende. Ao longo do tempo, diversos estudiosos contribuíram para consolidar essa área, trazendo olhares complementares sobre o papel do corpo no desenvolvimento humano. A psicomotricidade, portanto, não é uma ciência isolada, mas um campo que se alimenta de múltiplas perspectivas para entender como o movimento está ligado à construção da identidade, da cognição e das relações sociais.

Entre os principais nomes que marcaram a história da psicomotricidade, destaca-se Henri Wallon, que trouxe uma contribuição valiosa ao enfatizar a importância da afetividade e da emoção na construção do movimento. Para Wallon, o corpo não é apenas um instrumento de ação, mas também um meio de expressão emocional. Ele mostrou que o desenvolvimento motor está profundamente ligado às vivências afetivas da criança, e que o gesto

é uma forma de comunicação que antecede a linguagem verbal. Essa visão abriu espaço para uma abordagem mais sensível e integrada do desenvolvimento infantil, reconhecendo que o corpo fala, sente e aprende.

Jean Piaget, por sua vez, relacionou o desenvolvimento motor à evolução da inteligência. Em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget demonstrou que o movimento é uma das primeiras formas de interação da criança com o mundo, e que é por meio da ação que ela constrói conhecimento. Já Julian de Ajuriaguerra aprofundou a compreensão da psicomotricidade ao focar na interação entre o corpo e o ambiente. Ele destacou como os estímulos externos influenciam a organização corporal e como essa relação pode ser observada e trabalhada para promover o equilíbrio psicomotor. Com essas contribuições, a psicomotricidade se consolidou como uma área fundamental para compreender o desenvolvimento infantil em sua complexidade, oferecendo caminhos teóricos e práticos para a educação e a intervenção pedagógica.

Segundo Fonseca (1993 apud Gonçalves, 2009, p.22):

A psicomotricidade, como objeto de estudo, subentende as relações entre a organização neurocerebral, a organização expressiva da ação (entendida como praxia, motricidade ou movimento intencional) como um todo e sendo impossível conceber a sua execução (output) sem a sua planificação (input / elaboração).

A psicomotricidade se estrutura em três pilares: o querer fazer (emocional) – sistema límbico; o poder fazer (motor) – sistema reticular; e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral.

PSICOMOTRICIDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A psicomotricidade tem como finalidade promover o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando sua história pessoal, social e cultural. Ao estimular o corpo em movimento, ela atua de forma preventiva, preenchendo lacunas no processo de maturação e contribuindo para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento.

Oliveira (2002) afirma que:

“a maior contribuição do instrumento de avaliação é fornecer pistas para detectar e identificar crianças com dificuldades psicomotoras que estejam sendo prejudicadas em suas habilidades corporais e, conseqüentemente, em seu relacionamento afetivo com o meio.”

O corpo é um canal essencial para a construção do conhecimento. Quando há desequilíbrios psicomotores, o desenvolvimento intelectual, emocional e social pode ser comprometido, refletindo diretamente no desempenho escolar. A harmonia entre corpo e mente é fundamental para garantir uma aprendizagem eficaz.

ESTRUTURAS PSICOMOTORAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na infância, o movimento é muito mais do que uma simples ação física: ele é uma forma de expressão, descoberta e construção de identidade. Quando a criança se movimenta, ela não está apenas exercitando o corpo, mas também desenvolvendo sua mente, enfrentando desafios e aprendendo a lidar com o mundo ao seu redor. Por isso, corpo e mente não devem ser vistos como elementos separados — eles se complementam e se comunicam o tempo todo, especialmente por meio das estruturas psicomotoras.

Essas estruturas envolvem componentes fundamentais para o desenvolvimento infantil, como o esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal, a pré-escrita, a coordenação motora fina e a coordenação dinâmica manual. Cada um desses aspectos contribui para que a criança compreenda seu corpo, organize seus movimentos e interaja com o ambiente de forma eficaz.

O esquema corporal, por exemplo, ajuda a criança a reconhecer as partes do seu corpo e entender como elas funcionam juntas. Isso é essencial para que ela se movimente com segurança e desenvolva autonomia. A lateralidade, por sua vez, permite que a criança identifique seu lado dominante — seja o direito ou o esquerdo — o que é importante para atividades como escrever, desenhar ou manusear objetos.

Já a estruturação espacial e a orientação temporal são habilidades que ajudam a criança a se localizar no espaço e no tempo. Saber o que é “em cima” ou “embaixo”, “antes” ou “depois”, por exemplo, é fundamental para que ela organize suas ações e compreenda sequências, o que impacta diretamente na aprendizagem escolar. A pré-escrita e a coordenação motora fina envolvem movimentos mais delicados e precisos, como segurar o lápis ou recortar com tesoura, enquanto a coordenação dinâmica manual está relacionada a movimentos mais amplos, como jogar bola ou montar blocos.

Diante disso, a educação psicomotora se mostra essencial na educação infantil. Ela não deve ser tratada como algo secundário, mas como parte integrante do processo educativo. Ao trabalhar o corpo de forma consciente e planejada, a criança passa a conhecer melhor suas capacidades, seus limites e suas potencialidades. Ela aprende a se expressar, a se comunicar e a se relacionar com o outro de maneira mais segura e confiante.

Nesse processo, o papel do professor é de extrema importância. Ele atua como um facilitador do desenvolvimento, criando situações que estimulem o movimento, a curiosidade e a experimentação. Por meio de brincadeiras, jogos e atividades dirigidas, o educador oferece à criança oportunidades reais de vivência corporal, respeitando seu ritmo e suas necessidades individuais.

Mais do que ensinar técnicas ou movimentos específicos, o professor deve proporcionar experiências significativas, que envolvam o corpo, a emoção e o pensamento. Um ambiente acolhedor, seguro e estimulante favorece o desenvolvimento psicomotor e contribui para que a criança se sinta motivada a aprender e a explorar o mundo com liberdade.

É importante lembrar que o desenvolvimento psicomotor não acontece de forma isolada. Ele está diretamente ligado ao contexto em que a criança vive, às relações que estabelece e aos estímulos que recebe. Por isso, é fundamental que família e escola atuem juntas, oferecendo suporte emocional, oportunidades de movimento e experiências que promovam o crescimento integral.

Investir na psicomotricidade é investir na formação de crianças mais conscientes de si, mais preparadas para os desafios da vida escolar e mais capazes de construir relações saudáveis com o mundo. O corpo, nesse sentido, é muito mais do que um instrumento — é linguagem, é expressão, é ponte entre o sentir e o aprender.

Negrine (1986, p.19) destaca:

Pode-se dizer que mais importante é a tentativa da criança em executar um movimento do que o resultado por ela obtido. Uma sessão de educação psicomotora torna-se mais rendosa quando se consegue uma nova habilidade, por mínima que seja, pois isto representa uma vitória alcançada pela criança.

A psicomotricidade compreende a relação entre o ser humano e o mundo, considerando aspectos cognitivos, afetivos e motores da criança em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

O desenvolvimento psicomotor da criança é um processo contínuo e delicado, que ocorre de forma gradual ao longo dos primeiros anos de vida. Esse processo não depende apenas da maturação biológica e física, mas também está profundamente ligado aos vínculos afetivos que ela estabelece com os adultos ao seu redor, especialmente pais, cuidadores e professores. A presença de relações afetivas seguras e acolhedoras é essencial para que a criança se sinta motivada a explorar o mundo e a desenvolver suas habilidades.

Além disso, os estímulos oferecidos no ambiente familiar e escolar desempenham papel decisivo. Quando esses espaços são ricos em experiências, desafios e oportunidades de movimento, a criança é incentivada a experimentar, descobrir e superar limites, o que favorece seu crescimento integral. Pais e educadores, portanto, têm uma responsabilidade significativa: criar condições que estimulem o desenvolvimento saudável, respeitando o ritmo individual de cada criança.

O ambiente ideal para esse desenvolvimento deve ser estimulante, seguro e ao mesmo tempo desafiador, promovendo a curiosidade natural da criança e encorajando sua capacidade de exploração. É nesse contexto que as estruturas psicomotoras se desenvolvem, englobando aspectos como a tonicidade muscular (controle da força e tensão), o equilíbrio corporal, a construção da imagem e do esquema corporal (como a criança percebe e organiza seu corpo), a lateralidade (diferenciação entre os lados do corpo), a organização espacial e temporal, além da coordenação motora ampla e fina.

Essas funções psicomotoras são fundamentais para que a criança possa interagir de forma eficaz com o espaço físico e social em que vive. Elas influenciam diretamente sua autonomia, sua capacidade de aprender e de se relacionar com os outros. O estudo da psicomotricidade, portanto, permite não apenas compreender essas dimensões do desenvolvimento infantil, mas também intervir de maneira preventiva e educativa, promovendo o desenvolvimento integral e contribuindo para evitar dificuldades de aprendizagem que possam surgir ao longo da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, é comum observar que muitos desses desafios estão associados à percepção, especialmente quando se consideram os primeiros anos da infância. A percepção infantil é um campo sensível e complexo, que exige do educador e do profissional da educação uma escuta ativa, um olhar atento e uma postura empática. É preciso se relacionar com a criança, entender, sentir e compreendê-la, para, a partir dessa ligação, descobrir o que se passa com ela e quais fatores estão interferindo em seu processo de aprendizagem.

O problema de pesquisa proposto — compreender como os aspectos psicomotores influenciam o surgimento e a superação das dificuldades de aprendizagem — foi contemplado ao longo do estudo. As análises realizadas permitiram identificar que o desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado ao desempenho escolar, especialmente na fase da alfabetização. Crianças que não desenvolvem adequadamente habilidades como lateralidade, esquema corporal, coordenação motora fina e percepção espacial tendem a apresentar dificuldades na leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas.

A psicomotricidade, nesse contexto, se mostra como uma ferramenta essencial para a educação infantil. Ao integrar corpo e mente, ela favorece o desenvolvimento global da criança, promovendo equilíbrio emocional, consciência corporal e autonomia. A educação psicomotora, quando aplicada de forma sistemática e intencional, contribui para a prevenção de dificuldades de aprendizagem e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, o estudo evidenciou que o ambiente físico e social em que a criança está inserida exerce grande influência sobre seu desenvolvimento psicomotor. Espaços que estimulam a curiosidade, o movimento, a interação e a descoberta favorecem a aprendizagem significativa. Por outro lado, ambientes limitantes, com pouca estimulação ou excesso de cobrança, podem gerar bloqueios e inseguranças que dificultam o progresso escolar.

Portanto, este artigo contribui para ampliar a compreensão sobre a importância da psicomotricidade no contexto educacional, destacando sua relevância na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem. A valorização do corpo como mediador do conhecimento é um caminho promissor para práticas pedagógicas mais eficazes, humanas e transformadoras. Cabe aos profissionais da educação reconhecerem essa dimensão e incorporarem estratégias psicomotoras em suas propostas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral da criança e respeitando seu ritmo, suas necessidades e suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

A RELAÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA COM A PSICOMOTRICIDADE: aspectos psicopedagógicos da educação infantil. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-relacao-de-psicopedagogia-com-a-psicomotricidade-aspectos-psicopedagogicos-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA A PSICOPEDAGOGIA. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-contribuicoes-da-psicomotricidade-para-a-psicopedagogia/97480/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/contribuicoes-psicomotricidade-nas-dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

FONSECA, V. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993. Apud GONÇALVES, M., 2009.

NEGRINE, A. *Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial*. 1986.

OLIVEIRA, M. *Fundamentos e métodos*. 2002.

PSICOMOTRICIDADE – EDUCARE PEDAGOGIA. Disponível em: <https://educarepedagogia.com.br/wp-content/uploads/2021/04/Psicomotricidade-Educare-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

RELAÇÃO ENTRE A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4413/1/ICG11092014.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

YOUTUBE. *A relação da psicomotricidade e psicopedagogia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0PUVS5AGwg>. Acesso em: 1 jul. 2021.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO



SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION AS A TOOL FOR THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF THE STUDENT

ADRIANA BERGAMACHI

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

RESUMO

A educação socioemocional emerge como uma abordagem essencial no contexto educacional contemporâneo, visando promover o desenvolvimento integral do aluno. Ao trabalhar competências emocionais, sociais e comportamentais, esse tipo de educação contribui para que crianças e adolescentes aprendam a reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de forma construtiva. Este artigo tem como objetivo analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral, destacando seus benefícios para o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e a formação cidadã. A reflexão fundamenta-se em estudos de pedagogia, psicologia educacional e neurociência aplicada à aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas escolares que integrem habilidades cognitivas e socioemocionais de maneira equilibrada.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Competências emocionais; Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT

Socio-emotional education emerges as an essential approach in the contemporary educational context, aiming to promote the integral development of the student. By working on emotional, social, and behavioral competencies, this type of education contributes to children and adolescents learning to recognize, understand, and manage their emotions, establish healthy relationships, make responsible decisions, and face challenges

constructively. This article aims to analyze socio-emotional education as a tool for integral development, highlighting its benefits for academic performance, emotional well-being, and civic education. The reflection is based on studies in pedagogy, educational psychology, and neuroscience applied to learning, highlighting the need for school practices that integrate cognitive and socio-emotional skills in a balanced way.

Keywords: Socio-emotional education; Integral development; Emotional competencies; Learning; School.

INTRODUÇÃO

A educação tradicional historicamente concentrou-se na transmissão de conteúdos cognitivos, muitas vezes negligenciando o desenvolvimento emocional e social dos alunos. No entanto, pesquisas recentes demonstram que competências socioemocionais são fundamentais para a aprendizagem, a convivência em grupo e a formação integral do indivíduo. A educação socioemocional busca desenvolver habilidades como empatia, autorregulação, colaboração, resiliência e tomada de decisão responsável, reconhecendo que o aprendizado efetivo envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Integrar a educação socioemocional ao currículo escolar significa promover ambientes de aprendizagem que valorizem o bem-estar, o autoconhecimento e a interação positiva entre alunos e professores. Alunos que desenvolvem competências socioemocionais tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender, habilidades de resolução de conflitos e capacidade de enfrentar desafios com equilíbrio emocional.

O presente artigo propõe analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral do aluno, abordando seus conceitos, benefícios, estratégias de implementação e impactos na formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. A discussão evidencia que a educação integral não se limita ao conhecimento acadêmico, mas deve considerar também o fortalecimento das dimensões emocional e social do ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A educação socioemocional pode ser compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas, estratégias e abordagens voltadas para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e comportamentais, que vão além do aprendizado puramente cognitivo. Diferente da educação tradicional, que foca na aquisição de conteúdos e habilidades técnicas, a educação socioemocional busca preparar o aluno para lidar com suas emoções, interagir de forma construtiva com os outros e tomar decisões responsáveis, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

Diversos autores e pesquisas têm contribuído para a consolidação desse campo. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional constitui um componente essencial para o sucesso pessoal e acadêmico, sendo composta por habilidades como autoconsciência, autocontrole, empatia, motivação e habilidades sociais. Nesse sentido, a educação socioemocional surge como uma forma de sistematizar e inserir essas competências no cotidiano escolar, garantindo que o aprendizado não se restrinja apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas também envolva o fortalecimento das capacidades emocionais e sociais.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, e que a mediação adequada por professores, pais e colegas potencializa a construção de competências cognitivas e

socioemocionais. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico, oferecendo oportunidades de interação, colaboração e reflexão sobre sentimentos, comportamentos e relações interpessoais. O ensino das competências socioemocionais permite que o aluno compreenda melhor suas emoções, estabeleça relações mais saudáveis e desenvolva habilidades de resolução de conflitos, comunicação e cooperação.

Além disso, a neurociência educacional tem demonstrado que o desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado ao desempenho cognitivo. Ambientes escolares que promovem segurança emocional, apoio afetivo e estímulo à autonomia favorecem o aprendizado, a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Pesquisas indicam que alunos que desenvolvem competências socioemocionais apresentam maior engajamento, motivação e resiliência, fatores que impactam diretamente no rendimento acadêmico e no bem-estar geral.

A educação socioemocional abrange também o fortalecimento de valores éticos e cidadania. Ao aprender a lidar com emoções e a compreender o impacto de suas ações sobre os outros, os alunos desenvolvem empatia, responsabilidade social e senso de justiça. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma convivência harmoniosa na escola e para a formação de indivíduos capazes de participar de maneira consciente e ética na sociedade.

Portanto, a educação socioemocional não deve ser entendida como um complemento opcional, mas como uma dimensão essencial da formação integral do aluno. Ao integrar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, promove-se uma educação que prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada, responsável e crítica, consolidando a ideia de que aprendizagem e desenvolvimento humano são processos interdependentes e complementares.

A implementação da educação socioemocional no ambiente escolar traz benefícios significativos que impactam de forma ampla o desenvolvimento integral do aluno. Esses benefícios se manifestam não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção de competências sociais, emocionais e comportamentais que são essenciais para a vida pessoal, escolar e futura vida profissional.

Um dos principais benefícios é o desenvolvimento da inteligência emocional. Ao aprender a identificar, compreender e gerenciar suas próprias emoções, os alunos tornam-se mais capazes de lidar com frustrações, controlar impulsos e enfrentar situações desafiadoras com equilíbrio. Essa habilidade contribui diretamente para a tomada de decisões mais conscientes e responsáveis, reduzindo conflitos e promovendo um clima escolar mais harmonioso. Além disso, o autocontrole emocional favorece a concentração, a motivação e o engajamento nas atividades de aprendizagem, refletindo positivamente no desempenho acadêmico.

A educação socioemocional também fortalece a capacidade de relacionamento e convivência social. Competências como empatia, colaboração, comunicação assertiva e resolução de conflitos permitem que os alunos se relacionem de maneira mais positiva com colegas, professores e familiares. Ao compreender o ponto de vista dos outros, reconhecer diferenças e trabalhar em equipe, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a convivência social e para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e cooperativos. Esses aprendizados contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Outro benefício relevante está relacionado ao bem-estar psicológico e à saúde mental. A educação socioemocional oferece ferramentas para lidar com estresse, ansiedade e pressão escolar, promovendo o equilíbrio emocional e a autoestima. Alunos que recebem orientação e apoio para compreender suas emoções

e expressá-las de forma adequada apresentam maior resiliência, capacidade de enfrentamento de desafios e menor propensão a problemas emocionais, como depressão e isolamento social. Esse aspecto é fundamental para garantir que o desenvolvimento cognitivo ocorra de maneira saudável, em consonância com o desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a educação socioemocional contribui para o engajamento acadêmico e a motivação para aprender. Quando os alunos percebem que suas emoções e relações interpessoais são valorizadas, tornam-se mais comprometidos com o processo educativo, demonstrando interesse em participar de atividades, cumprir tarefas e buscar novos conhecimentos. Estudos indicam que crianças e adolescentes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam melhor desempenho escolar, maior frequência, melhor comportamento em sala de aula e maior capacidade de adaptação a diferentes contextos de aprendizagem.

Por fim, a educação socioemocional prepara os alunos para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Ao refletirem sobre suas próprias ações, emoções e decisões, os estudantes aprendem a avaliar situações, planejar soluções e assumir responsabilidades, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem e do próprio desenvolvimento. Essa habilidade é indispensável para a vida adulta, permitindo que indivíduos enfrentem desafios complexos de maneira ética, responsável e eficaz, consolidando o conceito de formação integral, que combina aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Em síntese, os benefícios da educação socioemocional abrangem todas as dimensões do desenvolvimento humano. Ao integrar competências emocionais, sociais e cognitivas, essa abordagem fortalece a aprendizagem, promove o bem-estar, estimula a convivência ética e colaborativa e prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida com equilíbrio, responsabilidade e consciência social.

A implementação efetiva da educação socioemocional exige planejamento, intencionalidade e integração às práticas pedagógicas cotidianas. Não se trata apenas de inserir atividades isoladas, mas de promover uma abordagem sistêmica que contemple o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do aluno de maneira integrada. Para isso, diversas estratégias podem ser adotadas, envolvendo desde metodologias de ensino até o estabelecimento de uma cultura escolar que valorize competências socioemocionais.

Uma das estratégias centrais é a integração das competências socioemocionais ao currículo escolar. Isso significa que habilidades como empatia, autorregulação, colaboração e tomada de decisão responsável devem ser desenvolvidas dentro das disciplinas, através de atividades que estimulem a reflexão, a discussão e a prática dessas competências. Por exemplo, projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades de resolução de problemas permitem que os alunos pratiquem cooperação, negociação e comunicação assertiva de forma contextualizada e significativa.

Outra prática importante é a mediação de conflitos e desenvolvimento da comunicação. Os professores podem atuar como mediadores, incentivando os alunos a expressarem sentimentos, escutarem os colegas e resolverem divergências de maneira construtiva. Técnicas como rodas de conversa, dramatizações e exercícios de role-playing possibilitam que os estudantes aprendam a lidar com frustrações, reconhecer emoções próprias e alheias, e desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia. Essa abordagem contribui para um clima escolar mais positivo, reduz conflitos e fortalece os vínculos sociais entre os alunos.

O ensino de habilidades de autorregulação e autoconsciência também é essencial. Práticas como atividades de mindfulness, exercícios de respiração, diários de emoções e reflexão sobre comportamentos ajudam os alunos a identificar sentimentos, compreender suas causas e desenvolver estratégias para lidar com eles de maneira

equilibrada. Essas habilidades fortalecem a resiliência, aumentam a capacidade de concentração e favorecem a tomada de decisões conscientes, impactando positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional.

Além disso, é fundamental envolver família e comunidade no processo de educação socioemocional. A participação dos pais em atividades escolares, reuniões e projetos socioemocionais reforça a aprendizagem vivenciada na escola e garante que as competências desenvolvidas sejam aplicadas no cotidiano doméstico e social. A articulação entre escola e família cria um ambiente consistente de aprendizado, no qual os valores, regras e habilidades sociais são reforçados de maneira contínua, potencializando o desenvolvimento integral do aluno.

A utilização de tecnologias e recursos digitais também pode complementar a educação socioemocional. Aplicativos educativos, plataformas interativas e vídeos pedagógicos podem ser utilizados para desenvolver habilidades de autogestão, empatia e resolução de problemas, desde que acompanhados de orientação e reflexão conduzidas por professores. É importante que a tecnologia seja um instrumento que apoie a prática pedagógica, sem substituir a interação direta, o diálogo e a vivência concreta das experiências sociais e emocionais.

Por fim, a construção de uma cultura escolar voltada para o desenvolvimento socioemocional é determinante. Isso envolve a valorização de atitudes colaborativas, respeito às diferenças, escuta ativa e reconhecimento do esforço e progresso dos alunos. Quando a escola promove uma atmosfera que prioriza o bem-estar emocional, a empatia e a convivência saudável, cria-se um contexto educativo no qual a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional caminham de forma integrada, favorecendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Em síntese, a aplicação de estratégias pedagógicas voltadas para a educação socioemocional exige intencionalidade, consistência e integração ao cotidiano escolar. Ao combinar atividades práticas, mediação de conflitos, autorreflexão, envolvimento familiar e construção de uma cultura escolar positiva, a escola consegue promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para lidar com desafios emocionais, sociais e cognitivos de maneira equilibrada e responsável.

Embora os benefícios da educação socioemocional sejam amplamente reconhecidos, sua implementação efetiva nas escolas enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até aspectos relacionados à formação docente e à cultura escolar. Compreender esses obstáculos é fundamental para elaborar estratégias que tornem a educação socioemocional prática, consistente e significativa.

Um dos principais desafios é a formação e capacitação dos professores. Muitos educadores não recebem treinamento específico para desenvolver competências socioemocionais nos alunos, o que pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas. A abordagem socioemocional exige habilidades de mediação, escuta ativa, empatia e manejo de conflitos, competências que não são tradicionalmente contempladas nos cursos de formação docente. Sem preparo adequado, os professores podem se sentir inseguros ou despreparados para conduzir atividades que envolvam emoções e relações interpessoais, comprometendo a integração da educação socioemocional ao currículo.

Outro desafio relevante é a integração da educação socioemocional ao currículo escolar. Em contextos educacionais já sobrecarregados com conteúdos acadêmicos e avaliações, encontrar espaço e tempo para trabalhar competências socioemocionais pode ser difícil. A percepção de que a educação socioemocional é

“complementar” e não essencial pode levar à sua marginalização ou aplicação de forma superficial, sem impactos reais no desenvolvimento integral do aluno. Superar esse desafio exige planejamento estratégico, flexibilidade curricular e uma visão de educação integral que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

A resistência cultural e institucional também pode dificultar a implementação. Algumas escolas, professores, pais ou gestores podem subestimar a importância da educação socioemocional, priorizando apenas resultados acadêmicos ou desempenho em avaliações externas. Essa resistência pode gerar falta de engajamento, inconsistência nas práticas e dificuldade de criar uma cultura escolar que valorize habilidades socioemocionais. É necessário sensibilizar todos os atores envolvidos sobre os benefícios da abordagem, mostrando como ela impacta o aprendizado, a convivência escolar e a formação de cidadãos éticos e autônomos.

A diversidade do contexto socioeconômico dos alunos constitui outro desafio. Crianças e adolescentes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, instabilidade emocional ou limitações de suporte familiar podem necessitar de atenção diferenciada e estratégias pedagógicas mais adaptadas. Para que a educação socioemocional seja inclusiva e efetiva, a escola deve reconhecer essas diferenças, oferecendo recursos, apoio psicológico e acompanhamento individualizado, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equivalentes de desenvolvimento emocional e social.

Por fim, o uso das tecnologias digitais apresenta desafios específicos. Apesar de representarem ferramentas valiosas para apoiar a aprendizagem socioemocional, o excesso de estímulos digitais ou a falta de mediação adequada pode comprometer o desenvolvimento de habilidades interpessoais, empatia e comunicação direta. A tecnologia deve ser utilizada de maneira equilibrada, sempre aliada a práticas presenciais que promovam interação, diálogo e experiências concretas de convivência social.

A implementação da educação socioemocional demanda planejamento, capacitação docente, flexibilidade curricular, sensibilização cultural, atenção às diferenças individuais e uso equilibrado da tecnologia. Superar esses desafios é essencial para garantir que a abordagem não se limite a experiências pontuais, mas se torne parte integral do processo educativo, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos de forma consistente e sustentável.

A educação socioemocional, para além de um conceito em voga, é uma necessidade real diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI. Os alunos de hoje enfrentam pressões distintas, lidam com excesso de informação e vivem em contextos cada vez mais diversos. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento acadêmico e assume também o papel de formar cidadãos capazes de gerir as próprias emoções, relacionar-se de forma saudável e atuar de maneira ética na sociedade.

Um dos pontos centrais dessa abordagem é a valorização da empatia, que permite compreender o outro em sua singularidade. Trabalhar esta competência desde cedo contribui para ambientes escolares mais inclusivos, diminuindo conflitos, fortalecendo vínculos e criando uma cultura de respeito mútuo. Além disso, competências como autogestão, resiliência e pensamento crítico tornam-se ferramentas indispensáveis não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida como um todo.

É importante destacar que a implementação de programas socioemocionais não deve ser vista como um acréscimo ou carga extra para professores e alunos. Pelo contrário, deve estar integrada ao currículo de maneira transversal, aparecendo em diferentes disciplinas e atividades cotidianas. Assim, a matemática pode explorar a

cooperação em trabalhos de grupo, a literatura pode abrir espaço para reflexões sobre sentimentos e dilemas humanos, e até a educação física pode trabalhar aspectos como espírito de equipa e superação de frustrações. Outro ponto essencial é a participação da comunidade escolar como um todo. Famílias, gestores e até mesmo funcionários da escola precisam estar envolvidos nesse processo. Quando todos falam a mesma linguagem e compreendem a importância do desenvolvimento socioemocional, os resultados tornam-se mais consistentes e duradouros. A parceria entre escola e família, por exemplo, reforça práticas de escuta ativa, diálogo e respeito dentro e fora da sala de aula.

Do ponto de vista do professor, a capacitação contínua é indispensável. Não basta apenas fornecer materiais didáticos ou metodologias prontas. É preciso que o docente se sinta preparado emocionalmente e tenha espaço para refletir sobre a sua própria prática e as suas emoções. Afinal, ensinar competências socioemocionais exige que o educador também as vivencie, tornando-se um exemplo vivo para os seus alunos.

A avaliação dessas competências é outro desafio importante. Diferentemente do conhecimento acadêmico tradicional, as habilidades socioemocionais não se medem em testes de múltipla escolha ou exames padronizados. Avaliar empatia, autocontrolo ou colaboração exige observação atenta, feedback construtivo e acompanhamento ao longo do tempo. Isso implica uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser apenas a nota e passa a incluir o crescimento pessoal de cada estudante.

A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada nesse processo. Plataformas digitais, jogos educativos e até aplicações de meditação guiada podem apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos. No entanto, é fundamental que esse uso seja equilibrado, evitando excessos que levem à dependência ou ao isolamento. A prioridade deve ser sempre a experiência humana e a interação genuína.

Outro aspeto que merece atenção é a diversidade cultural presente nas salas de aula. Em sociedades cada vez mais plurais, os programas socioemocionais precisam ser sensíveis às diferentes realidades dos alunos. Isso significa adaptar linguagens, exemplos e estratégias, garantindo que todos se sintam representados e respeitados. A educação socioemocional só é efetiva quando promove inclusão verdadeira.

Além disso, é necessário considerar o impacto a longo prazo. A formação socioemocional não deve ser vista como uma moda passageira, mas como um investimento para o futuro. Jovens emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes têm mais condições de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de construir relações saudáveis e de contribuir para sociedades mais justas e solidárias.

Por fim, é importante reforçar que a educação socioemocional não substitui o ensino de conteúdos académicos, mas complementa-o. A combinação entre conhecimento cognitivo e competências emocionais é o que possibilita o desenvolvimento integral do ser humano. Alunos que aprendem a lidar com frustrações, a gerir conflitos e a respeitar a diversidade tornam-se adultos mais preparados para os desafios da vida.

Em síntese, investir em educação socioemocional é investir em humanidade. É reconhecer que aprender vai além de decorar fórmulas ou datas históricas; trata-se de formar indivíduos completos, capazes de sentir, pensar e agir de forma consciente e responsável. O caminho é longo, mas os frutos são inestimáveis: escolas mais acolhedoras, alunos mais felizes e sociedades mais harmoniosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional apresenta-se como ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral do aluno, indo além da mera transmissão de conteúdos académicos. Ao trabalhar competências emocionais, sociais

e comportamentais, a escola contribui para que crianças e adolescentes compreendam e gerenciem suas emoções, estabeleçam relações saudáveis, tomem decisões responsáveis e enfrentem desafios de maneira equilibrada e consciente.

Os benefícios da educação socioemocional abrangem diversas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo desempenho acadêmico, bem-estar psicológico, convivência social e autonomia. Quando integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, promovendo também a participação da família e da comunidade, ela potencializa o aprendizado, fortalece vínculos sociais e prepara os alunos para atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

Entretanto, a implementação da educação socioemocional enfrenta desafios significativos, como a formação de professores, a sobrecarga curricular, a resistência cultural e as diferenças socioeconômicas entre os alunos. Superar esses obstáculos exige planejamento estratégico, sensibilização dos envolvidos e criação de uma cultura escolar que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

Em síntese, a educação socioemocional deve ser entendida como componente central da formação integral, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. Seu sucesso depende da articulação entre escola, família e comunidade, consolidando uma educação que prepara os alunos para os desafios da vida contemporânea de forma equilibrada e responsável.

REFERÊNCIAS

CASEL. **Framework for systemic social and emotional learning**. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

SCHARMER, Otto. **Presencing: aprender da futura fonte da ação**. São Paulo: Cultrix, 2009.

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

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMPREHENSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



AIDER ANDRADE BICALHO

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

RESUMO

O presente artigo discute a importância da Educação Integral na Educação Infantil, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento multidimensional das crianças, abrangendo as dimensões cognitiva, física, social, emocional e cultural. A partir de revisão de literatura, examina-se como práticas pedagógicas intencionais e metodologias diversas — especialmente a aprendizagem por atividades lúdicas— favorecem a construção de conhecimentos significativos. Argumenta-se que tais abordagens ampliam a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de colaboração, ao mesmo tempo em que fortalecem valores como empatia, respeito e cooperação. Evidencia-se, ainda, que a Educação Integral pressupõe ambientes educativos inclusivos, acolhedores e articulados com os diversos espaços sociais, reconhecendo as especificidades das crianças e promovendo condições equitativas de aprendizagem. Defende-se que a integração entre os princípios da educação integral e metodologias ativas constitui um caminho promissor para qualificar as práticas na Educação Infantil, assegurando o desenvolvimento pleno e a formação cidadã das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Dimensões; Metodologias; Conhecimento; Práticas.

ABSTRACT

This article discusses the importance of Comprehensive Education in Early Childhood Education, emphasizing its contribution to the multidimensional development of children, covering cognitive, physical, social, emotional, and cultural dimensions. Based on a review of the literature, it examines how intentional pedagogical practices and diverse methodologies—especially learning through playful activities—favor the construction of meaningful

knowledge. It argues that such approaches increase autonomy, creativity, critical thinking, and the ability to collaborate, while strengthening values such as empathy, respect, and cooperation. It also highlights that Comprehensive Education presupposes inclusive, welcoming educational environments that are articulated with various social spaces, recognizing the specificities of children and promoting equitable learning conditions. It is argued that the integration of the principles of comprehensive education and active methodologies is a promising way to improve practices in early childhood education, ensuring the full development and civic education of children from the earliest years of life.

Keywords: Development; Dimensions; Methodologies; Knowledge; Practices.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel central no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação de habilidades socioemocionais, para a promoção da inclusão, para a escolha de metodologias de ensino adequadas e para a oferta de um ambiente educacional qualitativamente estruturado. É na primeira infância que a criança inicia sua exploração do mundo, construindo sua identidade e reconhecendo suas potencialidades e limitações. Por esse motivo, torna-se imprescindível que a educação infantil proporcione um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Nesse período, as crianças aprendem a se comunicar, a socializar, a resolver problemas, a expressar sua criatividade e a formular opiniões próprias. Paralelamente, desenvolvem competências socioemocionais fundamentais, como empatia, respeito, cooperação, autonomia e responsabilidade. Por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, promove-se também o desenvolvimento físico, estimulando a coordenação motora, a expressão corporal e a consciência do próprio corpo.

A exploração do ambiente constitui um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, pois estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de descoberta, contribuindo significativamente para a aprendizagem. Nesse sentido, a educação infantil é fundamental para garantir que a criança tenha acesso a experiências formativas que favoreçam seu crescimento saudável e feliz, além de promover competências indispensáveis à vida futura. Assim, configura-se como uma etapa decisiva na formação humana, especialmente por sua relevância no desenvolvimento cognitivo.

Durante a primeira infância, as crianças desenvolvem habilidades emocionais essenciais, como a capacidade de regular emoções, identificar e expressar sentimentos e demonstrar empatia. A educação infantil oferece um contexto seguro e estruturado para que aprendam a lidar com suas emoções e desenvolvam habilidades sociais relevantes, incluindo o trabalho em equipe, a cooperação e a comunicação eficaz. Ademais, constitui um espaço propício para a promoção da autonomia e da independência. Os educadores podem incentivar a exploração e a descoberta através de atividades lúdicas e interativas, permitindo que as crianças aprendam e desenvolvam habilidades físicas, cognitivas e sociais ao mesmo tempo.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A inclusão na educação infantil tem se constituído como um tema de crescente relevância, abrangendo não apenas crianças com deficiências físicas ou intelectuais, mas também aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou desafios comportamentais.

Essa ampliação do conceito de inclusão reflete a compreensão contemporânea de que todas as crianças são diversas em suas formas de aprender, brincar, se relacionar e construir conhecimento. Nesse cenário, a perspectiva inclusiva assegura que todos os sujeitos tenham acesso ao processo educativo e possam participar ativamente das experiências escolares, possibilitando-lhes desenvolver plenamente suas potencialidades e exercitar sua autonomia desde a primeira infância.

A educação inclusiva exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança ao promover a convivência com a diversidade, o respeito às diferenças e o cultivo da empatia. Essa convivência cotidiana favorece a construção de vínculos sociais positivos, a valorização das identidades e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como cooperação, comunicação, autocontrole e resolução de conflitos. Como reforçam Glat e Pletsch (2011), a escola inclusiva constitui um espaço de aprendizagem para todos, ao reorganizar práticas e recursos que permitam a participação efetiva e significativa de cada criança, respeitando seus ritmos, interesses e singularidades.

Mantoan (2006) destaca que:

A inclusão escolar não se restringe ao acesso físico ou ao cumprimento de leis; ela exige que todos os estudantes tenham condições reais de participar das atividades, aprender, interagir e desenvolver-se plenamente. Isso significa rever práticas pedagógicas, reorganizar espaços, repensar tempos e flexibilizar o currículo, para que ele possa atender às necessidades, interesses e habilidades de cada aluno. A inclusão é, portanto, um movimento ético e político que transforma a escola em um espaço de igualdade, respeito e valorização das diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 27).

No âmbito da educação infantil, a inclusão deve ser contemplada desde o planejamento pedagógico — considerando intencionalidade, objetivos e estratégias diferenciadas — até a organização e adaptação dos espaços físicos da instituição, garantindo a participação efetiva de todas as crianças nas atividades e brincadeiras. Isso envolve desde a disponibilização de materiais diversificados até a reorganização dos ambientes para permitir acessibilidade, exploração e interação. O ambiente inclusivo, portanto, deve ser flexível, acolhedor e rico em possibilidades, permitindo que cada criança explore, descubra e se desenvolva por meio de experiências significativas.

Para isso, é imprescindível que professores e demais profissionais da escola estejam preparados para acolher e responder às necessidades específicas de cada criança. Esse preparo inclui formação continuada, reflexão crítica sobre as próprias práticas e abertura para o trabalho colaborativo com famílias, serviços de saúde, assistência social e demais redes de apoio. Segundo Mittler (2003), a inclusão acadêmica só se efetiva quando acompanhada de uma cultura institucional baseada na cooperação, no diálogo e na responsabilidade compartilhada entre todos os atores envolvidos.

A inclusão na primeira infância configura-se, portanto, como uma estratégia essencial para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos mais tolerantes, solidários e socialmente responsáveis. Ao conviverem com diferentes formas de estar, aprender e ser no mundo, as crianças desenvolvem desde cedo um olhar mais humanizado e sensível às necessidades do outro. Assim, assegurar práticas inclusivas no ambiente escolar representa um passo decisivo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A escolha da metodologia de ensino constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, uma vez que, nesse período, são estabelecidas as bases para aprendizagens futuras, para a formação da identidade e para a construção da autonomia. Assim, torna-se imprescindível que famílias e educadores selecionem abordagens pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas de cada criança, reconhecendo que a infância é um período marcado pela intensa plasticidade cognitiva, emocional e social. A metodologia adequada não apenas organiza o processo de aprendizagem, mas define a forma como a criança percebe o mundo, interage com o ambiente, experimenta desafios e elabora significados.

Entre as metodologias amplamente utilizadas na educação infantil, destacam-se as abordagens Montessori, Waldorf e Reggio Emilia, entre outras. Cada uma delas apresenta princípios, características e benefícios próprios, o que exige uma análise criteriosa a fim de identificar aquela que melhor se adequa ao perfil, às expectativas e às demandas individuais da criança. A pedagogia Montessori, por exemplo, enfatiza a autonomia infantil, a exploração ativa do ambiente e o respeito ao ritmo de cada criança, apoiando-se em materiais autoformativos e em uma organização espacial cuidadosamente planejada. Já a abordagem Waldorf privilegia a criatividade, a imaginação, o desenvolvimento artístico e a vivência sensível do mundo, valorizando elementos como música, movimentos rítmicos, contação de histórias e práticas sociais colaborativas. Enquanto isso, a Reggio Emilia destaca a importância da interação social, da experimentação e da construção coletiva do conhecimento, entendendo a criança como produtora de cultura e protagonista de sua experiência educativa, capaz de expressar suas ideias por meio das “cem linguagens da infância”.

Além dessas, outras metodologias contemporâneas também têm se destacado, como a Abordagem HighScope, que valoriza a rotina estruturada e o planejamento ativo da criança; e a Pedagogia Pikler, que prioriza o movimento livre, o vínculo afetivo e a observação atenta do adulto. Tais abordagens evidenciam que a escolha metodológica envolve não apenas o conteúdo a ser trabalhado, mas a visão de infância que se pretende cultivar e o tipo de relação que se estabelece entre criança, adultos e ambiente.

Independentemente da metodologia adotada, é essencial que o ambiente educacional seja seguro, acolhedor e estimulante, promovendo a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. Um ambiente bem-organizado, rico em estímulos e afetivamente significativo constitui-se como um “terceiro educador”, conceito amplamente enfatizado pela abordagem Reggio Emilia. Além disso, a atuação de profissionais qualificados, sensíveis às necessidades individuais e capazes de aplicar a proposta pedagógica com competência, é decisiva para garantir um contexto educativo favorável ao desenvolvimento integral. Para Alarcão (2001):

Uma nova maneira de compreender a escola implica transformações profundas na concepção de currículo, na formação dos professores e na forma como se realiza a prática pedagógica. Essas mudanças repercutem diretamente no modo como os alunos vivem sua experiência escolar e no papel que se atribui a cada membro da comunidade educativa. A escola reflexiva promove dinâmicas de desenvolvimento capazes de mobilizar saberes, práticas e valores, construindo um ambiente educacional que favoreça aprendizagens significativas e integradas. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Ao considerar diferentes abordagens pedagógicas, é necessário reconhecer que cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, bem como interesses e necessidades singulares. Por essa razão, a metodologia de ensino escolhida deve contemplar a individualidade infantil, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e uma experiência educativa que respeite a diversidade dos modos de aprender. Metodologias que valorizam a participação ativa, a ludicidade e a expressão criativa — como as práticas inspiradas

em Montessori, Waldorf, Reggio Emilia e HighScope — têm demonstrado elevado potencial para apoiar o desenvolvimento integral; entretanto, abordagens mais tradicionais podem apresentar limitações no que diz respeito à promoção da autonomia, da curiosidade investigativa e da construção ativa do conhecimento.

Por fim, a seleção de uma metodologia de ensino para a educação infantil requer a análise conjunta de diversos fatores, incluindo as características da criança, o contexto sociocultural, a formação docente, os recursos disponíveis e a capacidade institucional de implementar as práticas pedagógicas propostas. Escolher uma abordagem alinhada às necessidades infantis representa, portanto, um passo essencial para assegurar um crescimento saudável, feliz e pleno, favorecendo o desenvolvimento integral em suas dimensões cognitiva, emocional, social, física, ética e estética.

O QUE É O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento integral compreende um processo contínuo ao longo da vida, caracterizado pela multidimensionalidade humana, ou seja, pela existência e interdependência das dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural que constituem o sujeito. Trata-se, simultaneamente, de um percurso singular, vivenciado de forma única por cada indivíduo, e de uma experiência histórica e social construída e ressignificada nos diversos espaços de convivência, tais como a família, a comunidade, os territórios e as instituições sociais.

O desenvolvimento integral das crianças implica a consideração das diferentes dimensões que constituem o ser humano — física, intelectual, emocional, social e cultural — reconhecendo que tais dimensões se inter-relacionam e se influenciam continuamente. Assim, promover a educação integral significa garantir experiências educativas que contemplem a totalidade da criança, de modo que ela possa construir conhecimentos, desenvolver habilidades, expressar-se de múltiplas formas e interagir com o mundo ao seu redor. É uma concepção que demanda intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e sensibilidade às singularidades infantis. (BRASIL, 2013, p. 22).

Nesse contexto, a Educação Integral configura-se como um princípio articulador das concepções de ser humano, escola, currículo, ensino e aprendizagem, sociedade e das diferentes etapas da Educação Básica. Essa concepção possibilita a superação da fragmentação do conhecimento, ao integrá-lo às práticas sociais e à vida cotidiana. Busca-se, assim, romper com práticas pedagógicas que reduzem o papel da escola à mera transmissão de conteúdo ou que privilegiam apenas uma dimensão do desenvolvimento — frequentemente a dimensão intelectual em detrimento das demais.

Ao incorporar de forma intencional as múltiplas dimensões do desenvolvimento ao currículo escolar, é possível eliminar barreiras que dificultam a permanência e a progressão de todos os estudantes na trajetória escolar, particularmente daqueles pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados, como pessoas com deficiências, transtornos, altas habilidades e superdotação; crianças e adolescentes negros; estudantes de classes economicamente desfavorecidas; e integrantes de povos tradicionais e originários, entre outros.

A Educação Integral pressupõe, igualmente, o direito à escuta e à participação de bebês, crianças e adolescentes, respeitando seus modos próprios de expressão e suas condições específicas. Nesse sentido, busca integrar ao currículo as necessidades, interesses e culturas infantis e juvenis que emergem das experiências educativas. Nessa perspectiva ampliada, os territórios e equipamentos sociais de diferentes setores — como esportes, cultura, cidadania, lazer, saúde e assistência social — tornam-se coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem, incluindo também seus profissionais e agentes comunitários. A Educação Integral constitui,

portanto, o fundamento que integra as dimensões do cuidar e do educar, articulando a educação escolar às práticas sociais em todas as etapas da Educação Básica.

Importa distinguir o conceito de Educação Integral da noção de Tempo Integral. Embora o tempo escolar ampliado seja uma das estratégias para concretizar a proposta curricular da Educação Integral, ele não constitui seu único elemento. A ampliação e organização do tempo escolar devem estar alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico e ao currículo da instituição, articulando-se com os espaços internos e externos à escola. Devem, ainda, considerar a diversidade de materiais pedagógicos disponibilizados, as formas de interação e agrupamento dos estudantes, a valorização de saberes de diferentes matrizes étnico-raciais no currículo, bem como a garantia da escuta e da participação ativa dos estudantes e das comunidades escolares nos processos educativos e na gestão institucional.

O PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

O referido parecer destaca que, no âmbito do projeto nacional de educação, a escola de tempo integral é concebida como uma ação coletiva intrinsecamente articulada à vida social, compreendida como um espaço que extrapola a mera transmissão de conteúdos e se configura como território de formação humana em sua integralidade. A organização desse modelo educativo demanda a consideração das necessidades, das possibilidades e dos interesses de crianças, jovens e adultos, reconhecendo que os sujeitos constroem saberes a partir de suas experiências, culturas e contextos socioterritoriais. Nesse sentido, a escola de tempo integral deve constituir-se como ambiente plural, dinâmico e permeado por práticas que dialoguem com o cotidiano, promovendo aprendizagens significativas e socialmente situadas.

Conforme Alarcão (2001), essa nova forma de pensar e agir implica transformações profundas no âmbito escolar, refletindo-se na concepção de formação e currículo, na maneira como os docentes compreendem e desenvolvem suas práticas pedagógicas e na forma como os estudantes vivenciam seu papel escolar. Para a autora, a escola reflexiva requer uma reorganização das práticas institucionais, fundamentada na colaboração, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, as mudanças decorrentes da adoção da educação integral incidem não apenas sobre o papel atribuído a professores, alunos e demais profissionais da escola, mas também sobre as dinâmicas de gestão, planejamento e avaliação que passam a orientar o trabalho pedagógico.

Sob essa perspectiva, a educação integral, mediada pela prática pedagógica, assegura o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, superando a visão fragmentada e linear de formação. Moll (2012) reforça que a educação integral deve ser compreendida como política pública estruturante, capaz de articular direitos, promover equidade e ampliar oportunidades educativas por meio do diálogo entre escola, território e comunidade. Assim, trata-se de um projeto coletivo e democrático, construído de maneira participativa e intersetorial, envolvendo estudantes, famílias, educadores, gestores, profissionais de diferentes áreas e demais atores sociais.

A educação integral, ao reconhecer a multidimensionalidade do indivíduo, compromete-se com a elaboração e a implementação de estratégias que garantam condições equitativas e qualificadas de formação, contemplando tanto a ampliação do tempo quanto a diversificação dos espaços, linguagens e experiências

educativas. Nesse sentido, busca-se assegurar que todos os estudantes tenham acesso às condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, rompendo com desigualdades historicamente produzidas e fortalecendo o compromisso ético-político com a justiça social. Trata-se, portanto, de uma concepção que integra currículo, práticas pedagógicas, relações sociais, cultura e participação comunitária, consolidando-se como fundamento essencial para uma educação comprometida com a formação integral, crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel determinante na promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo de forma articulada as dimensões cognitiva, física, emocional, social e cultural. Reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a multidimensionalidade do indivíduo, valorizem a diversidade e assegurem condições equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, a adoção de metodologias — como a aprendizagem por atividades lúdicas — mostra-se especialmente pertinente, por favorecer a participação efetiva das crianças, o estímulo à curiosidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. A abordagem tem o objetivo de inserir as crianças em situações reais e significativas, contribuindo para a construção de conhecimentos contextualizados e para o fortalecimento de habilidades fundamentais, como a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, ampliando as oportunidades de interação social, promovendo a cooperação, a comunicação e o respeito às diferenças, princípios coerentes com a perspectiva da educação integral e indispensáveis para a formação de sujeitos ativos e socialmente comprometidos.

Ao reconhecer a importância de ambientes educativos acolhedores, inclusivos e estimulantes, assim como o papel central dos educadores na mediação das experiências infantis, este estudo reforça que a educação integral não se limita à ampliação do tempo escolar, mas constitui uma concepção que integra currículo, práticas pedagógicas, relações sociais e participação comunitária. Assim, evidencia-se que metodologias que valorizam o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento contribuem significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças, estabelecendo bases sólidas para aprendizagens futuras e para o exercício da cidadania. Assim, a integração entre educação integral e metodologias na Educação Infantil representa um caminho promissor para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanizadoras, inclusivas e contextualizadas, capazes de responder às demandas contemporâneas e de assegurar o direito das crianças a uma formação integral e significativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Porto Editora, 2001.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: tendências e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002.

COELHO, Maria de Lourdes. *Educação integral: história, políticas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar: conhecimentos necessários para a prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LILLARD, Angeline. *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação integral: textos-chave*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E AS DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MATHEMATICAL LITERACY AND THE DIFFICULTIES OF TEACHING AND LEARNING



ALESSANDRA BERNARDES LOPES

Graduação em matemática Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2015), Graduação em pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Especialista em Matemática nas Séries iniciais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2021); Professora de Educação infantil– no Cei direto Jardim Três Corações.

RESUMO

Neste artigo, buscaremos encontrar as diretrizes e as concepções atuais sobre a importância do ensino da Matemática e as dificuldades de ensino e aprendizagem durante a alfabetização matemática do indivíduo, mais especificamente na educação infantil. Trataremos primeiramente da questão teórica sobre o ensino em si, posteriormente veremos algumas ideias e conceitos sobre aprendizagem. Por fim buscar-se-á compreender as dificuldades durante o processo de alfabetização matemática.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Matemática; Educação Infantil; Alfabetização.

ABSTRACT

In this article, we will seek to find the current guidelines and conceptions about the importance of teaching mathematics and the difficulties of teaching and learning during the mathematical literacy of the individual, more specifically in early childhood education. We will first address the theoretical issue of teaching itself, then we will see some ideas and concepts about learning. Finally, we will seek to understand the difficulties during the mathematical literacy process.

Keywords: Teaching; Learning; Mathematics; Early Childhood Education; Literacy.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como tema “as dificuldades do ensino e da aprendizagem da matemática”, com alunos do primeiro ano do ensino fundamental I que se encontra na alfabetização. Para que a linguagem matemática possa fazer sentido para o aluno é necessário que antes possam entender e superar a fase da leitura e da escrita, ao passar por esse processo de alfabetização a criança conseguira compreender a importância da educação matemática.

O objetivo geral é proporcionar entendimento sobre as razões que levam os alunos a apresentarem dificuldades de aprendizagem matemática e as possíveis explicações e soluções para este fato ocorra de uma forma mais prazerosa.

“É importante destacar que a matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio de sua sensibilidade expressiva de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.” (BRASIL, 1997, p.29)

A matemática e as suas implicações não são um fato atual, porém sempre haverá questionamentos a respeito desta problemática dentro das salas de aula, principalmente com o avanço tecnológico que tem facilitado nesse desinteresse pela disciplina. E ao educador cabe favorecer esse conhecimento através de aulas mais dinâmicas sendo essencial uma metodologia que está de encontro ao cotidiano do educando para que possa facilitar sua aprendizagem ao ensino de matemática.

De acordo com o tema buscaremos referencias nos escritos de Ubiratan D'Ambrozio (1996), Paulo Freire (1996), Perrenoud (2000), Martins (2009), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) entre outros.

ENSINO E MATEMÁTICA

Aqui buscaremos esclarecer o que significa efetivamente o ensino. Mas primeiramente, devemos entender que ao falarmos sobre ensino, estamos utilizando tal termo, que é demasiadamente amplo, com foco na educação infantil, em seres humanos, sociais, em idade infantil. Como seres sociais que adquirirão conhecimento e cultura da sociedade onde vivem. Sarmento (2009 p. 23) afirma:

A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.

Sendo assim, os educadores são parte responsável desta construção social.

Já é definido atualmente que educação infantil não é unicamente o cuidar da criança, mas educar é uma parte importante da tarefa do professor. Consideramos aqui o termo educação como ensino de diversos e importantes aspectos culturais, tanto de convivência como mais especificamente do ensino. Rigon et al trazem uma definição clara do significado de educação relacionada efetivamente à criança

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos se humanizam, herdando a cultura da humanidade. As aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo e, para que cada nova criança possa apropriar-se das conquistas humanas, não basta estar no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos

do mundo circundante pela mediação dos outros homens, num processo de comunicação (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 27).

Compreende-se assim a importância do professor no processo ensino aprendizagem.

Mas o que seria ensinar matemática na educação infantil? Um dos princípios de Piaget (1976) é que ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar. “São nos primeiros anos que são estabelecidos os fundamentos para o desenvolvimento da matemática nas crianças”, o ensino da matemática sob este prisma deve, através da curiosidade e do entusiasmo das crianças, fazer crescer o anseio por tal conhecimento a partir das suas experiências, “a vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada” (PIAGET, 1976, p.73).

Temos ainda Moura afirmando que a aquisição de conhecimento não é só uma obrigação do indivíduo, muito pelo contrário, é uma necessidade. Moura (2007, p. 50- 51) discute modos como se dá o desenvolvimento desse conhecimento:

o desenvolvimento do conhecimento matemático, nesse processo, é parte da satisfação da necessidade de comunicação entre os sujeitos para a realização de ações colaborativas. O desenvolvimento dos conteúdos matemáticos adquire, desse modo, característica de atividade. Esses conteúdos decorrem de objetos sociais para solucionar problemas, são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo [...] os conhecimentos que vingam são aqueles que têm uma prova concreta quando testados na solução de problemas objetivos.

Desta forma concluímos que é de fundamental importância a presença do professor na intermediação do processo de ensino e aquisição de conhecimento.

APRENDIZAGEM E MATEMÁTICA

Vimos acima alguns pontos importantes sobre ensino e conhecimento. Agora veremos questões sobre aprendizagem, mais especificamente como a aprendizagem da matemática na educação infantil deve ser compreendida.

Toda criança tem contato com a matemática desde seu nascimento, e muito cedo já consegue lidar com números, demonstrando sua idade utilizando os dedos das mãos entre outros exemplos, e é justamente neste período de infância que devem adquirir uma base boa e forte sobre o conhecimento matemático, mas tal base à criança não adquire sozinha, tendo em vista ser ela um ser social. Reis nos auxilia a entender a importância de se estabelecer uma boa base matemática durante a infância, o autor afirma que:

As noções básicas em matemática, lógica e geometria começam ser elaboradas a partir dos 4,5 anos de idade, portanto é vital que a base seja sólida, bem construída e bem trabalhada, para que nela se assentem os conhecimentos matemáticos futuros. (REIS, 2006, p.9).

Inevitavelmente, o processo de aprendizagem na educação infantil se dá majoritariamente através de brincadeiras, podemos dizer que é brincando que se aprende na educação infantil, brincar traz consigo aprendizados. Nisto concorda Dohme (1998), quando faz a seguinte afirmação:

a primeira relação da criança com a aprendizagem é justamente o fato de a criança aprender a brincar, o fato de a brincadeira estar intimamente ligada à comunicação com outros indivíduos e ao contato com suas próprias emoções, o que favorece à criança, o desenvolvimento de sua autoestima e a formação de vínculos (DOHME, 1998, p. 163).

Compreendemos assim que a aprendizagem pode sim ter relação com a afetividade da criança, ou seja, a criança pode aprender tendo prazer. Porém, deve ficar claro que não é somente tal alegria encontrada nas brincadeiras o propósito delas, pois segundo Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar.

A base da aprendizagem matemática é adquirida na infância como vimos. E será fundamental, pois dela dependerá por todas as outras fases da vida do indivíduo, durante toda sua educação conforme explica Schliemann (1989):

Se a criança dispõe de objetos que ela manipula, conta, combina, separa etc., pode ser capaz de resolver problemas de matemática elementar com relativa segurança. Entretanto, ao tentar resolver problemas escritos sob forma simbólica a criança pode falhar. Isto reflete a dificuldade que tem a criança, antes de certa idade, de raciocinar sobre dados puramente verbais. É preciso que os dados sejam representados concretamente para que sejam compreendidos. Essa passagem gradual da representação concreta à representação escrita é que vai permitir também que, 6 diante de um problema apresentado verbalmente e sob a forma de símbolos matemáticos, a criança procure entendê-lo como representando dados do mundo real os quais deverão ser relacionados para que se encontre a solução. (SCHIELMANN, 1989, p. 73-74)

Temos assim algumas noções básicas sobre a criança e a aprendizagem. Também compreendemos que as brincadeiras não são um mero passatempo durante o período que a criança está na escola, mas um meio importante de utilizar este tempo produzindo novos conhecimentos.

DIFICULDADES NO ENSINO APRENDIZAGEM

O processo educativo em estabelecimentos de ensino, os conhecimentos e habilidades são transferidos para as crianças, jovens e adultos sempre com o objetivo desenvolver o raciocínio dos alunos, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade. (SILVA, 2013, p. 15)

A dificuldade de aprendizagem é um problema recorrente nas escolas e durante toda a trajetória estudantil, suas causas estão geralmente relacionadas a fatores externo ao ambiente escolar, e ao indivíduo, eles acontecem por fatores adversos a aprendizagem, como déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos.

As dificuldades levam a retenção do aluno e ao fracasso escolar e tem sido um tema constante em diferentes áreas, e pesquisas feitas recentemente apontam a disciplinas de Português e Matemática como geradoras desse fracasso.

Perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas, é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa. Fazer com que o aluno consiga superar esse problema, muitas vezes

causados por déficits cognitivos, físicos e, ou afetivo, representa a investigação, a finalidade, de muitos dos 7 profissionais que acreditam no construir, nas superações que o processo educativo pode proporcionar.

Cabe ao educador diagnosticar o tipo de problema que aluno está enfrentando, o que muitas vezes não é tarefa simples, portanto quando um professor perceber que alguma coisa não está dentro da normalidade com um aluno ou seja, que o aluno não está tendo um bom rendimento, ao invés de achar que o aluno é incapaz de aprender, é preciso procurar conhecer as causas dessas dificuldades.

Segundo D'Ambrosio a relação da disciplina de matemática com a ação deve ocorrer segundo uma respectiva dialética, já que a elaboração dos currículos leva a consideração dos problemas da transmissão cultural. (D'AMBROSIO, 1996, p. 20)

O número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente. O que leva muitos deles a perderem o interesse pela escola, criando um clima de insegurança e a perda da autoestima. A proposta desse trabalho é identificar, apresentar e analisar os motivos e as implicações que levam esses alunos a sentirem dificuldades em assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula e obter dados significativos, sobre as crianças com Dificuldade de Aprendizagem e identificar o que está ocasionando a dificuldade e o que pode ser feito para tentar resolver esses problemas. (LEAL, 2010, p.5)

A matemática tem sido considerada muitas vezes como um corpo de conhecimento imutável e verdadeiro que deve ser assimilado pelo sujeito. No entanto ela é uma ciência viva tanto no cotidiano dos cidadãos como nos centros de pesquisas ou de produção de novos conhecimentos os quais tem se constituído instrumentos úteis na solução de problemas científicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento. Por ser tão abrangente esse processo não pode limitar-se a uma simples memorização de regras, técnicas e ao conhecimento formal de definições, pois "... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção." (FREIRE, 1996, p. 52).

No âmbito escolar, o ensino da Matemática é visto como uma linguagem capaz de traduzir a realidade, estabelecer suas diferenças. A aplicação em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercício, a exemplo de: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo. (SANTOS, 2010)

A matemática é uma disciplina que só será compreendida se e quando ela tiver significação para o aluno, já que a significação é função da realidade do sujeito de conhecimento. Logo, o educador, enquanto articulador da construção desse conhecimento deve conhecer a realidade com a qual vai trabalhar isso significa que inicialmente ele tem que aprender com seus alunos.

No âmbito escolar deparamos com professores que relatam as dificuldades dos alunos, ainda alegando que a matemática "precisa ser mais fácil". Os alunos relatam que a matemática é difícil, uma matéria chata, que assusta os alunos causando em alguns até pavor, e não a aprender é motivo de vergonha para o aluno.

Como resultado de tantos sentimentos negativos que esta disciplina proporciona ao aluno, somado ao bloqueio em não dominar sua linguagem e não ter acesso ao seu conhecimento vem o sentimento de fracasso pela matemática.

Desse modo, a matemática ao se configurar para os alunos como algo difícil de compreensão, sendo de pouca utilidade prática, produz representações e sentimentos que vão influenciar no desenvolvimento da aprendizagem. VITTI (1999 p.19) afirma:

O fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucessos.

A educação matemática deve estar voltada para a necessidade que o aluno tem de construir sua lógica operatória, e, conseqüentemente as estruturas mentais dos números e das operações elementares. Assim sendo, é preciso envolver o aluno para que se sinta encorajado a refletir sobre suas ações e sem medo aprender a pensar, explorar e descobrir.

Cada aluno tem seu jeito e tempo para aprender, hoje temos estudos e a compreensão da Psicopedagogia que nos mostra a necessidade de se observar a maneira peculiar e singular com que cada sujeito aprende.

Dentro desse panorama de dificuldade temos as dificuldades de aprendizagem geradas por problemas como a Discalculia

A discalculia está relacionada à linguagem quantitativa e pode ter múltiplas origens, entre elas a falta de uma base matemática consistente. Essa dificuldade manifesta-se em diferentes níveis e pode afetar habilidades como leitura, escrita e ortografia. O conceito de discalculia diz respeito à limitação na compreensão dos números e de suas relações, caracterizando-se pela dificuldade em realizar operações matemáticas. Alguns pesquisadores entendem a matemática como uma linguagem simbólica, cuja função prática é representar relações quantitativas e espaciais, contribuindo para a organização do pensamento. Alterações na linguagem verbal são apontadas como fatores relevantes na origem da discalculia, uma vez que comprometem a capacidade de organizar e classificar informações. Contudo, há registros de crianças que, mesmo sem dislexia, apresentam dificuldades em matemática, assim como há casos de crianças disléxicas que não demonstram prejuízos no cálculo.

A discalculia na infância decorre, principalmente, de falhas na formação dos circuitos neurais, isto é, nas redes responsáveis pela transmissão dos impulsos nervosos. Em condições normais, os neurônios comunicam-se por meio de processos químicos ao longo dessas redes. No caso da discalculia, o comprometimento ocorre nas conexões neuronais situadas na região superior do cérebro, área ligada ao reconhecimento de símbolos. A identificação desse transtorno, entretanto, não é simples. Na educação infantil, já podem ser observados indícios, como dificuldades em compreender relações matemáticas básicas — por exemplo, conceitos de igualdade, diferença, tamanho e quantidade —, embora ainda não seja possível estabelecer um diagnóstico definitivo. É entre os 7 e 8 anos, com a introdução dos símbolos matemáticos formais e das operações fundamentais, que os sinais se tornam mais evidentes (JOSÉ & COELHO, 1997, p. 148).

Quando não diagnosticada precocemente, a discalculia pode prejudicar de forma significativa o desenvolvimento escolar da criança. A insegurança gerada por suas limitações frequentemente leva o estudante a evitar novos desafios de aprendizagem, por acreditar não ser capaz de progredir. Em alguns casos, podem surgir comportamentos inadequados, como agressividade, apatia ou desinteresse. A falta de compreensão por parte de familiares, educadores e colegas pode agravar o quadro, afetando negativamente a autoestima da criança por meio de críticas e punições. Dessa forma, torna-se fundamental a realização de um diagnóstico precoce,

preferencialmente com a participação de psicopedagogos e neurologistas, para que o tratamento adequado seja iniciado.

No processo de habilitação ou reabilitação de crianças com discalculia, é essencial identificar com precisão a área específica em que se manifesta a dificuldade, a fim de possibilitar a elaboração de um programa de intervenção eficaz. A avaliação deve abranger o entendimento de conjuntos de objetos e de suas posições, observadas de forma comparativa, além da associação entre estímulos auditivos, visuais e os símbolos numéricos. Também é necessário analisar a capacidade de contagem, a compreensão do princípio de conservação, a reversibilidade do pensamento e as noções de espaço e tempo, considerando habilidades como seriação e ordenação.

As dificuldades apresentadas na discalculia são: problemas em nomear quantidades matemáticas, números, termos, símbolos, insucesso ao enumerar objetos reais ou em imagens (3 a 6 anos); leitura e escrita incorreta dos símbolos matemáticos (6 a 12 anos); falta de compreensão dos conceitos matemáticos, dificuldade na execução mental e concreta de cálculos numéricos (12 a 16 anos).

Antes de iniciar a terapia é necessário um plano de atividade, com a finalidade de selecionar recursos e de tornar claros e precisos os objetivos, de acordo com cada caso, tendo em vista maior eficiência na ação terapêutica. Planejar é organizar a própria ação, transformando a realidade numa direção escolhida. É preciso termos consciência de que a elaboração é apenas um dos aspectos do processo, depois disso vêm, vinculados, os aspectos de execução e avaliação. A esses aspectos acrescento os ajustes, que decorrem da avaliação constante para a consecução dos objetivos. Um dos principais objetivos do tratamento dos distúrbios de aprendizagem é o de aumentar a autoconfiança e autoestima da criança, tão desgastadas pelos contínuos fracassos escolares. Quanto à escola é necessário que os professores desenvolvem atividades específicas com este aluno, sem necessidade de isolá-lo do resto da turma nas outras disciplinas. É importante que o aluno só deixe de receber atendimento especializado quando readquire a autoconfiança. Já o uso de remédios são necessários somente para minimizar possíveis sintomas associados, com distúrbios de atenção e hiperatividade. (ABREU, 2013, p. 15)

Os problemas de aprendizagem são considerados, não como o contrário de aprender, mas como um processo diferente deste, um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar um determinado tipo de comportamento que determina o não aprender e que cumpre assim uma função positiva. (SCOZ, 1994, p.30).

Os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo.

Estabelecer claramente os limites que separam “problemas” de aprendizagem dos chamados “distúrbios” de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta.

Ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive. Esta postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que, ao tratar da deficiência tem condições de orientar o professor a lidar com o aluno em salas normais. (ABREU, 2013 p. 20)

A matemática está impregnada em todo o entorno social do ser humano e se evidencia a cada nova aprendizagem. Todas as profissões da atualidade se apropriam do conhecimento matemático para criar, manter e sustentar regras, fórmulas, condutas etc. O pedreiro, a costureira, o cozinheiro, o engenheiro, o técnico e todos os demais profissionais dominam algum conhecimento matemático, mas nem sempre aprenderam nos bancos escolares, pois a transmissão do saber era hierarquizada e fria e poucos embora muito decorassem as regras, conseguiam fazer uma ponte entre o que a escola ensinava e o saber promissor do mercado de trabalho.

É importante que os professores procurem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e dimensões dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais influenciadas pela e na escola e em especial a disciplina de matemática e que geram mudanças significativas, interferindo assim em seu convívio e desenvolvimento físico, emocional e psicológico e refletindo na afetividade, sexualidade e necessidade de liberdade. É óbvio que o gosto é despertado pela curiosidade. O professor curioso estimula seu aluno a esse exercício e o exercício uma vez aderido provoca a emoção, a inquietação que só se satisfaz depois do achado, analisado e resolvido. (JAMISON, 2010, p.26)

A escola necessita rever estratégias transformar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que todos eles possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. É necessário, uma aproximação entre família e escola, um maior incentivo ao aluno por parte da família, professores bem-preparados para lidar com essas dificuldades, buscando melhorias tanto nos métodos de ensino quanto na parte psicológica de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que o educador prepara seus alunos para a sociedade, contribuindo para que esta se desenvolva plenamente no âmbito social. Assim, compreendemos que a matemática não é um conhecimento necessário apenas ao indivíduo como ferramenta específica de determinada área, mas também um instrumento diretamente ligado ao bem coletivo. A afirmação de Moura reforça essa perspectiva ao destacar que:

Na aventura humana rumo ao aprimoramento da vida, a linguagem matemática desenvolve-se e participa do desenvolvimento de ferramentas para atender à ampliação da capacidade humana para manter-se vivo e confortável (MOURA, 2002, p. 49).

Dessa forma, definimos a importância do ensino da matemática na educação infantil: a matemática não é apenas uma disciplina composta por regras e fórmulas, mas um instrumento capaz de levar a criança a se aventurar e se entusiasmar com a aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marlene Aparecida Viana. **Dificuldades da Aprendizagem de matemática: onde está a deficiência?** Disponível em <https://pedagogiaaopedaleta.com/dificuldades-da-aprendizagem-de-matematicaonde-esta-a-deficiencia/>. Acesso 20 jul. 2018.
- BRASIL. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). O brincar e suas teorias. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.

- CIASCA, S. M. (org) **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- DOHME, V. D' Ângelo. **32 ideias divertidas que auxiliam o aprendizado**. São Paulo: Informal, 1998.
- DUHALDE, Maria Elena e CUBERES, María Teresa Gonsález. **Encontros iniciais com a Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- D' AMBROZIO, Ubiratan. **Da realidade a ação: Reflexões sobre a educação e matemática**. Campinas: Unicamp, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, Antonio Carlos. 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas São Paulo, 4ª ed. 2002.
- Info Escola. Jamison Luiz Barros Santos. **Possibilidades e limitações as dificuldades existentes no processo de ensino aprendizagem da matemática**. Disponível em <https://www.infoescola.com/pedagogia/possibilidades-e-limitacoes-asdificuldades-existent-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/>. Acesso 20 ago. 2018.
- JOSÉ, Elisabete Assunção e COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. Editora Ática. São Paulo. 1997.
- LEAL, Flavimilton. **As dificuldades do Ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I**. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-dificuldades-ensinoaprendizagem-no-ensino-fundamental-i.htm>. Acesso 20 de jul.2018.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 5ª ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1. Brasília, 1998a.
- MOURA, M. O. de. **Matemática na infância**. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. Educação Matemática na infância: abordagens e desafios. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vigotsky a Educação Matemática**. 7 ed. São Paulo, Ed. Papirus. 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Artmed Editora.2000
- PIAGET, J. A Epistemologia Genética. 2 ed. Petrópolis:Vozes, 1973.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976. PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Orosvaldo (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília. Líber, 2010.
- SANTOS, Jamilson Luiz Barros. **Possibilidades e limitações as dificuldades existentes no processo de ensino aprendizagem da matemática**, 2010. Disponível em

<https://www.infoescola.com/pedagogia/possibilidades-e-limitacoes-as-dificuldades-existent-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-matematica/>. Acesso 20 ago. 2018.

SÁNCHEZ MIGUEL, E., MARTÍNEZ MARTÍN, J. **Las dificultades en el aprendizaje de la lectura**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. Dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SCHLIEMANN, Analucia Dias. As operações concretas e a resolução de problemas de matemática. 4ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

SILVA, Maria da Gloria da. Postado há 21stSeptember 2013. Site de pesquisa: <http://nomundodaeducacaocn.blogspot.com.br/2013/09/significado-deeducacao.html>. Acesso 23 jun. 2018.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 1999.

O PAPEL DA BNCC NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

THE ROLE OF THE BNCC IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS



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

O presente artigo trata sobre O papel da BNCC na formação dos professores alfabetizadores, que tem por analisar como é articulada a formação do professor e o objetivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa de alfabetização. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e está intimamente envolvido na construção de seu futuro. A sua interferência, bem como a intervenção de outros profissionais do centro de ensino, é necessária para um meio de formação escolar eficiente. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, tem gerado amplos debates, pois, a qualidade desta formação constitui uma das causas que interfere diretamente na qualidade do ensino, oferecido nas escolas. A BNCC, é um documento normativo que foi homologado em dezembro de 2017 com o intuito de regulamentar as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular; Alfabetização; Professores.

ABSTRACT

This article discusses the role of the BNCC (National Common Curricular Base) in the training of literacy teachers, analyzing how teacher training and the objective of the BNCC are articulated in the literacy stage. The teacher is the mediator between knowledge and the student, and is intimately involved in the construction of their future. Their interference, as well as the intervention of other professionals in the educational center, is necessary for an efficient

school education. Teacher training for the initial grades of elementary school has generated extensive debates, since the quality of this training is one of the causes that directly interferes with the quality of education offered in schools. The BNCC is a normative document that was approved in December 2017 with the aim of regulating the essential learning to be worked on in public and private Basic Education schools (Early Childhood Education, Elementary School and High School) to guarantee the right to learning and development of all students.

Keywords: National Common Curricular Base; Literacy; Teachers.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um convite à reflexão acerca do papel da BNCC na formação dos professores alfabetizadores. Esses profissionais são impactados por políticas educacionais impostas pelo poder público, que modificam o trabalho pedagógico na rede de ensino.

A alfabetização é uma etapa importante na vida de todos os seres humanos, por ser um processo de apropriação da leitura e escrita. A linguagem faz parte da criança desde o momento que ela se insere na sociedade, porém esse processo de aprendizagem ocorre de maneira lenta, pois cada criança tem seu tempo para adquirir determinada habilidade. Ao finalizar o curso de pedagogia esse profissional enfrentará muitos desafios, principalmente nesta etapa.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização passa a acontecer em dois anos e não em três, como anteriormente. Quanto mais cedo o aluno for inserido no mundo letrado, esse terá base para estruturar novos conhecimentos. A Base mescla a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

Em atendimento aos objetivos da nova BNCC, se faz necessário que os educadores tenham uma formação continuada para a melhoria da qualidade da aprendizagem na alfabetização, para cumprir a meta número cinco do Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: Dado que ao fim do terceiro ano, alguns alunos ainda não estão alfabetizados. Será possível a alfabetização em dois anos? Onde estamos errando e o que fazer para alcançar estas metas?

Mediante aos questionamentos, o artigo tem como objetivo geral refletir sobre a formação de professores que são diretamente impactados por políticas educacionais e entender a proposta que a BNCC traz nessa etapa importante na vida de todos os seres humanos. Possui ainda como objetivos específicos: Compreender qual o papel da BNCC na formação dos professores. Analisar o objetivo da BNCC na etapa de alfabetização.

O presente artigo foi respaldado mediante pesquisas bibliográficas em artigos online, livros e sites com finalidade de compreender a etapa de alfabetização nos anos iniciais proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DESENVOLVIMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco regulatório que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua implementação gerou profundas mudanças, sendo o campo da alfabetização, estruturado prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização), um dos mais impactados.

A alfabetização é reconhecida não apenas como a apropriação do sistema de escrita alfabético, mas como o processo de letramento, que insere o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. O sucesso nesta etapa é determinante para todo o percurso escolar do aluno e para sua participação plena na sociedade.

Este trabalho se propõe a analisar o papel central da BNCC como orientadora da formação dos professores alfabetizadores. Para isso, será explorado como a Base redefine os eixos de ensino e as habilidades esperadas, e, conseqüentemente, quais são os desafios e as exigências impostas à formação inicial e continuada dos docentes que atuam nesta etapa crucial.

A formação do professor tem sido uma das vertentes mais discutidas na área educacional, pois ela vem passando por constantes transformações e inovações, sendo assim é necessário repensar sobre a prática docente.

Esses profissionais vêm sendo impactados por novas diretrizes que modificam as atividades escolares que são determinadas pelo poder público. Com isso há uma desqualificação dos professores que não se apropriam das mudanças, pois ficam presos a determinadas práticas docentes. Se demonstram resistentes às novas mudanças, porém faz-se necessário pensar nos alunos como um dos grandes objetivos para que a escola e a ação docente existam.

Para Giroux (1997, p.157), a desconfiança nos professores parece pressuposto das reformas:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Muitas das recomendações sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Esse profissional é muito desvalorizado pelo governo e também pela própria sociedade. O poder público não valoriza a escuta do professor como contribuição nas elaborações de políticas educacionais, muitas vezes impostas, conflitando a realidade da comunidade escolar e inviabilizando o trabalho pedagógico na rede de ensino, impactando na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A educação brasileira, tinha até então, como principal norma nacional para a educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), mas em dezembro de 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo que regulamenta aprendizagens essenciais nas escolas brasileiras, públicas e privadas, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes, interferindo diretamente na formação de professores.

O OBJETIVO DA BNCC NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

A BNCC, ao tratar do componente curricular de Língua Portuguesa, adota uma perspectiva integrada de alfabetização e letramento, conforme já defendido por pesquisadores como Magda Soares. Soares (2004, p. 14)

argumenta que “alfabetizar e letrar são dois processos indissociáveis, ou, mais precisamente, que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita”. A Base consolida essa visão, exigindo que o ensino da leitura e da escrita ocorra em contextos significativos.

A estrutura da BNCC para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental está organizada em torno de cinco Campos de Atuação (Vida Cotidiana, Artístico-Literário, Práticas de Estudo e Pesquisa, e Atuação na Vida Pública), o que exige que o professor alfabetizador vá além do ensino puramente mecânico do código. As práticas de linguagem, como a leitura/escuta, a produção, a oralidade e a análise linguística, devem ser desenvolvidas de forma contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que tem como objetivo garantir aos alunos direitos de aprendizagem durante todas as etapas da Educação Básica.

Diferente dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que oferecem orientações didáticas e uma explicação mais específica dos conteúdos a serem trabalhados, a BNCC traz objetivos, competências e habilidades que devem ser trabalhadas e conquistadas pelos alunos durante as etapas da Educação Básica.

Com esse documento o ciclo de alfabetização passa a acontecer em dois anos, com foco principal da ação pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase principalmente à alfabetização e letramento matemático.

Mas, será possível alfabetizar em dois anos? Durante o processo de elaboração da BNCC, uma das questões mais discutidas foi em relação ao ano de escolaridade limite para uma pessoa aprender a ler e escrever. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tinha como prazo limite até o 3º ano, para a criança se apropriar da escrita, porém a BNCC antecipa para o 2º ano, e determina que o 3º ano tenha como foco a ortografia.

Para alfabetizar essas crianças até o fim do período indicado é fundamental que haja uma articulação entre o currículo de Educação Infantil, no qual a criança já estará imersa em experiências de leitura e escrita, nos anos iniciais do Fundamental passará a se aprofundar e sistematizar.

Em relação à alfabetização, a BNCC enfatiza:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Nesta etapa, o documento oferece como propostas de ensino: a centralidade do texto, a busca para ampliar as práticas sociais de leitura e escrita. Quando o aprendiz consegue codificar e decodificar, os fonemas, grafemas e desenvolver uma consciência fonológica pode-se dizer que ele está alfabetizado. Mas vale ressaltar, que é um processo demorado, o estudante vai construir diferentes habilidades e análises linguísticas que precisam ser levadas em consideração.

O letramento precisa continuar dentro das práticas de aprendizagem como forma de ampliar as possibilidades da participação das crianças dentro das práticas sociais que devem ser significativas. De acordo com a BNCC, nos anos iniciais, serão desenvolvidas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Ministério da Educação, 2017, p. 89).

As pesquisas neurocientíficas apontam que aos 6 anos de idade a criança já está pronta para ser alfabetizada de forma sistemática. A justificativa é que nesse período a criança está mais apta às habilidades de

leitura e escrita. Vale ressaltar que esse processo é concluído lá pelos sete anos e meio, sete anos e oito meses. Esse processo irá depender das estratégias que o professor utilizará, porém, é necessário que algumas etapas façam parte desse percurso para que a criança seja alfabetizada. Segundo Brites (2019):

entre 2 e 3 anos de idade, as crianças são estimuladas com cores, sons, letras e outros itens de forma lúdica. Esse exercício constante é como se fosse possível abrir uma janela no sistema cognitivo dos pequenos, possibilitando a assimilação desses itens; Entre 6 e 7 anos, os alunos já estão prontos e preparados para ser alfabetizados, tendo como resultado o estímulo recebido anteriormente.

Ainda nesse sentido vale ressaltar que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

A BNCC (2017) traz quatro eixos estruturantes fundamentais para o ensino de língua portuguesa que devem ser trabalhados nos anos iniciais, que são os seguintes: oralidade, conhecimento e uso da língua oral; análise linguística/semiótica, sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes; leitura/escuta, amplia-se o letramento e no eixo produção de textos, abrange estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Esses momentos devem acontecer de forma autônoma/compartilhada, ou seja, os alunos terão a possibilidade de escrever individualmente e coletivamente, isso auxilia muito no processo de alfabetização.

A BNCC propõe que a consciência fonológica seja trabalhada durante o período de alfabetização visto que contribui para a construção da leitura e da escrita. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.90):

[...] o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc."

Para que esse desenvolvimento seja efetivo essa habilidade deve ser estimulada desde a Educação Infantil. O estudante então, terá a capacidade de perceber o tamanho das palavras, os sons que uma palavra começa ou termina e quando há frases, além de contribuir para que o estudante evolua em suas hipóteses. Segundo Brites (2019, p.90):

A consciência fonológica é a habilidade que todos nós temos para lidar com a estrutura sonora da fala e trabalhar seus componentes estruturais. Além disso, vale ressaltar que ela permite também a possibilidade de pensar a linguagem como um objeto.

Vale ressaltar, que para o trabalho com práticas de linguagem, foram organizados campos de atuação que trazem diferentes textos para mostrar o quanto é importante contextualizar e trazer esse significado para o processo de aprendizagem dos alunos. Os campos são os seguintes: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. Campos de atuação essenciais para que os alunos possam entender qual é o discurso dos diferentes tipos de gêneros, em quais ambientes devem utilizá-los e suas funcionalidades.

A alfabetização é uma etapa muito importante na vida de todos os seres humanos, processo de aprendizagem em que o indivíduo passa a codificar e decodificar o sistema de escrita, ou seja, desenvolve habilidades de leitura e escrita. O letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais e por seu intermédio, o indivíduo é capaz de dominar diversos contextos.

Já o letramento matemático é um conjunto de competências e habilidades relacionadas à aplicação da matemática em situações contextualizadas, a fim de resolver problemas diversos. O letramento matemático na BNCC, é definido como:

[...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017, p. 266).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um indicador que contribui para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

- I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira;
- II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização;
- III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final 14 RELATÓRIO SAEB-ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática;
- IV. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar (RELATÓRIO SAEB-ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados, p.13).

Esse instrumento de avaliação externa é um panorama para o Ministério da Educação aferir o nível de aprendizagem e ao mesmo tempo saber se a prática proposta pela BNCC ou antigos PCNs é uma prática do professor.

A educação básica no Brasil deve alcançar as metas do PNE, uma delas é a erradicação do analfabetismo e o analfabetismo funcional até o ano de 2024. Segundo Américo (2019 p.15),

66% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo necessário em português; 85% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo esperado em matemática. Esse problema se estende até o ensino superior, onde estimativas indicam que 50% dos estudantes são analfabetos funcionais.

É necessário e urgente se apropriar dos grandes desafios da alfabetização no Brasil.

Para atingir a proposta da BNCC, o professor terá que se reinventar, participar de cursos de formação para ter êxito na erradicação do analfabetismo no Brasil, meta número cinco do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, PNE).

Espera-se então que durante o processo de alfabetização se desenvolvam as seguintes capacidades/habilidades:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 93).

A BNCC E A RESSIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

O ponto de partida para a atuação do professor, segundo a BNCC, são as 10 Competências Gerais que perpassam todas as áreas do conhecimento. Destacam-se aqui a Comunicação (Competência 4) e o Pensamento Científico, Crítico e Criativo (Competência 2). Para o alfabetizador, isso se traduz na necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de se expressar e de utilizar a linguagem para formular hipóteses e resolver problemas, e não apenas de decodificar.

A Base detalha as Competências Específicas de Língua Portuguesa, que exigem do professor o domínio de diferentes abordagens, incluindo a compreensão das diferenças entre língua oral e língua escrita, e o reconhecimento dos gêneros textuais. A formação docente precisa, portanto, preparar o profissional para ser um mediador capaz de gerir um currículo complexo e não linear.

“É imperativo que a formação de professores alfabetizadores transcenda a mera instrução metodológica para focar na construção de um conhecimento sólido sobre a natureza da escrita alfabética, o desenvolvimento linguístico da criança e a riqueza das práticas de letramento.” (BRASIL, 2017).

IMPLICAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DA BNCC PARA O PROFESSOR

A implementação da BNCC impõe ao professor alfabetizador um novo conjunto de responsabilidades e a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, especialmente em relação à organização das habilidades.

Um dos aspectos mais debatidos da BNCC é a ênfase dada às habilidades que envolvem a Consciência Fonológica, essencial para a apropriação do sistema alfabético. A Base busca equilibrar a abordagem construtivista (foco no sentido) com a abordagem fônica (foco no código).

Mortatti (2000) já alertava para a necessidade de o professor entender a história da alfabetização para não cair em modismos ou em abordagens unilaterais. A BNCC exige que o professor alfabetizador seja capaz de:

Ensinar a relação fonema-grafema de forma sistemática. Utilizar textos autênticos e complexos que representem a diversidade cultural e social.

Trabalhar com o multiletramento, explorando diferentes mídias e linguagens (digitais, visuais, etc.), o que é crucial para a formação do cidadão contemporâneo.

O professor, na perspectiva da BNCC, assume o papel de curador do conhecimento. Ele deve selecionar e organizar os conteúdos de forma a garantir que as habilidades essenciais sejam atingidas, respeitando a realidade local do aluno (contextualização do PPP).

A BNCC fornece o "o quê" ensinar, mas o "como" é definido pelo professor. A formação, nesse sentido, deve capacitar o docente a: Realizar um diagnóstico preciso da fase de escrita de cada aluno. Promover a progressão das habilidades (do mais simples ao mais complexo) de forma individualizada. Integrar o componente de Língua Portuguesa com outras áreas, como História e Geografia, para promover uma visão de mundo mais rica e interdisciplinar.

Freire (2017), em sua Pedagogia do Oprimido, defende que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". O professor alfabetizador, à luz da BNCC, precisa fazer a ponte entre o universo sociocultural do aluno (a leitura do mundo) e as habilidades formais da escrita (a leitura da palavra), usando o currículo como ferramenta de transformação social.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A efetivação da BNCC depende diretamente da qualidade da formação dos professores. A Base não é apenas um documento curricular; é um documento que exige a revisão dos saberes docentes (TARDIF, 2014) para que a prática em sala de aula se alinhe às novas demandas.

A formação inicial (graduação em Pedagogia) frequentemente apresenta um desalinhamento entre a teoria pedagógica e as exigências práticas da sala de aula conforme a BNCC. Tardif (2014) classifica os saberes docentes em saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes experienciais. A BNCC exige que a formação inicial:

Reestruture os Saberes Disciplinares: Aprofundando o conhecimento didático sobre a especificidade da linguagem escrita (fonologia, ortografia, gramática normativa) de forma a subsidiar o ensino.

Valorize os Saberes da Formação Profissional: Capacitando o futuro professor na gestão de currículo, planejamento e avaliação alinhados à matriz de habilidades da Base.

Sem essa atualização na formação inicial, o professor entrará no mercado de trabalho despreparado para lidar com o rigor da BNCC. O maior peso da adequação recai sobre a formação continuada, que deve ser prioritariamente ofertada pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com o apoio estratégico da Gestão Escolar.

A Gestão da escola (Direção e Coordenação Pedagógica) tem um papel insubstituível. Estudo da BNCC em Nível Prático: Análise e desdobramento das habilidades específicas do Ciclo de Alfabetização (Exemplo: EF01LP01 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética).

Troca de Experiências e Soluções: Discussão de estratégias para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado, alinhando a prática de cada professor aos objetivos comuns estabelecidos pela Base.

A formação continuada eficaz, segundo a BNCC, deve ser ativa, baseada em evidências e focada em resultados práticos, ajudando o professor a transpor o documento normativo para a realidade diária de sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular impõe uma redefinição substancial no trabalho do professor alfabetizador, exigindo uma abordagem integrada de alfabetização e letramento, e um domínio metodológico que equilibre o ensino do código com a contextualização das práticas sociais da linguagem.

O papel da BNCC, portanto, transcende o âmbito curricular e se insere como um catalisador da mudança na formação docente. Para que as metas de alfabetização sejam alcançadas, é fundamental o investimento em programas de formação inicial e continuada que ofereçam ao professor o suporte teórico, prático e emocional necessário para atuar como um mediador reflexivo e crítico, capaz de utilizar a Base como um instrumento a serviço da equidade e da qualidade da educação. O sucesso da BNCC na alfabetização depende, em última instância, do investimento contínuo e estratégico na competência e autonomia do professor em sala de aula.

Durante a pesquisa foi possível compreender a importância do papel da BNCC na formação dos professores alfabetizadores, além de compreender as funções primordiais da BNCC e do processo de alfabetização, abrindo a possibilidade de reflexão a respeito do atual contexto socioeducacional e as transformações que estão sendo propostas. Nesse sentido, a alfabetização é um grande desafio para nosso sistema educacional. Consequentemente, pensar no processo de alfabetização requer atenção, já que envolve não apenas educandos e professores, mas toda uma estrutura educacional que se modifica a cada nova proposta. Pensar em alfabetização é pensar primeiro no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento humano como ser social, cultural e pensante.

Os cursos de formação devem oferecer e capacitar os professores para atuar de forma eficiente em sala de aula. Se faz necessária uma avaliação eficaz da prática abordada pelos programas de formação, ajustando-os e aperfeiçoando suas práticas pedagógicas, ressaltando também a formação continuada desses profissionais em seu ambiente de trabalho, para que acompanhe as constantes transformações ocorridas na sociedade aproximando a teoria e prática à realidade dos estudantes e de seus territórios.

As bases legais indicam nitidamente que a integração teoria-prática, a interdisciplinaridade e o ensino por competências são princípios fundamentais para a organização curricular dos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

Artigo: **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lang=pt> Acesso em: 03 de dez. 2025.

Americo, N. Amorim (2019). Artigo: **Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica**. Disponível em: <<https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>> Acesso em: 03 de dez. 2025

Avaliação Nacional da Alfabetização ANA Documento Básico. Brasília/DF/ Julho 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 03 de dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRITES, L. **A importância da consciência fonológica na alfabetização**. Neurosaber. Arapongas, 2019. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/a-importancia-da-consciencia-fonologica-na-alfabetizacao/>> Acesso em 03 de dez. 2025

DIAS-DA-SILVA, M. H.; LOURENCETTI, G. C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. das. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: J.M. Editora, 2002.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

O que é pesquisa bibliográfica? Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-bibliografica/>> Acesso em: 03 de dez. 2025

FERREIRA, A. C.; SILVA, R. M. Alfabetização e Letramento no Contexto da BNCC. **Revista de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 78, p. 115-130, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da Alfabetização: Múltiplos Olhares sobre o Tema**. São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: As Múltiplas Faces**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIDADE EDUCADORA E ESCOLA SEM MUROS: O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA



EDUCATING CITY AND SCHOOL WITHOUT WALLS: THE TERRITORY AS A LIVING SPACE FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO

ANA PAULA ALVES LUZ

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

O conceito de cidade educadora e a proposta de uma escola sem muros ganham relevância quando se pensa a Educação Infantil paulistana em diálogo com o território. Essa perspectiva parte da compreensão de que os espaços da cidade — ruas, praças, parques, centros culturais e equipamentos públicos — podem e devem ser reconhecidos como ambientes vivos de aprendizagem, ampliando as experiências das crianças para além da sala de aula. Nesse processo, a escola deixa de ser um espaço fechado e passa a se articular com a comunidade, promovendo vivências que favorecem a curiosidade, a autonomia e o senso de pertencimento. Ao explorar o território como recurso pedagógico, educadores e gestores ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa, integrando cultura, natureza e vida social ao cotidiano escolar. Essa prática contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de valores como respeito, solidariedade e participação cidadã. Na Educação Infantil de São Paulo, iniciativas que aproximam a escola da cidade revelam o potencial de uma educação mais aberta, inclusiva e transformadora. O território, assim, se consolida como uma extensão da escola, reafirmando que a aprendizagem é uma experiência contínua, construída nas relações entre sujeitos, espaços e tempos.

Palavras-chave: Cidade Educadora; Território; Educação Infantil.

ABSTRACT

The concept of an educating city and the proposal for a school without walls gain relevance when considering early childhood education in São Paulo in dialogue with the territory. This perspective stems from the understanding that the city's spaces—streets, squares, parks, cultural centers, and public facilities—can and should be recognized as vibrant learning environments, expanding children's experiences beyond the classroom. In this process, the school ceases to be a closed space and begins to interact with the community, promoting experiences that foster curiosity, autonomy, and a sense of belonging. By exploring the territory as a pedagogical resource, educators and administrators expand the possibilities for meaningful learning, integrating culture, nature, and social life into the school's daily routine. This practice contributes not only to cognitive development but also to the formation of values such as respect, solidarity, and civic participation. In early childhood education in São Paulo, initiatives that bring the school closer to the city reveal the potential for a more open, inclusive, and transformative education. The territory, therefore, consolidates itself as an extension of the school, reaffirming that learning is a continuous experience, built in the relationships between subjects, spaces, and times.

Keywords: Educating City; Territory; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é um campo de descobertas, interações e experiências que marcam profundamente o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente repensar os espaços destinados ao aprendizado e compreender que a escola não se limita às quatro paredes de uma sala. Surge, assim, a ideia da cidade como educadora, um conceito que reconhece o território como um espaço vivo, dinâmico e plural, capaz de oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem. A proposta de uma “escola sem muros” fortalece essa perspectiva, rompendo com a concepção tradicional de escola fechada e aproximando o processo educativo da vida cotidiana e da realidade sociocultural das comunidades.

Em São Paulo, uma das maiores cidades da América Latina, o desafio de integrar escola e território adquire contornos ainda mais complexos e significativos. A capital paulista é marcada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de espaços públicos e pela intensa vida social. Praças, parques, bibliotecas, centros culturais, museus e até mesmo o comércio de bairro podem ser transformados em ambientes de aprendizagem, desde que haja um olhar pedagógico sensível por parte dos educadores. Nesse sentido, a Educação Infantil paulistana encontra, no território urbano, uma riqueza de experiências que podem potencializar o desenvolvimento das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada com o mundo real.

A concepção de cidade educadora tem como princípio fundamental a ideia de que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade. Isso significa compreender que a comunidade, os espaços públicos e as instituições culturais desempenham papéis importantes na formação das crianças, ao possibilitarem encontros, descobertas e vivências coletivas. A escola sem muros, por sua vez, amplia essa visão, ao propor que o processo educativo ultrapasse os limites físicos da instituição e se estenda ao território, promovendo a integração entre crianças, famílias e comunidade. Assim, a aprendizagem não acontece apenas em horários e locais pré-definidos, mas se torna uma experiência contínua, enriquecida pelas relações estabelecidas no cotidiano.

Ao adotar o território como espaço de aprendizagem, a Educação Infantil valoriza o protagonismo da criança, respeitando sua curiosidade, sua forma de explorar o mundo e seu direito de viver experiências diversas. O espaço urbano se torna, então, um campo fértil para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Caminhar pelas ruas do bairro, observar o funcionamento de um mercado, participar de uma roda de leitura em uma biblioteca comunitária ou brincar em um parque público são práticas que, quando orientadas pedagogicamente, estimulam a imaginação, a linguagem, a cooperação e a consciência cidadã. Essas vivências reforçam que a educação não é restrita a conteúdos formais, mas está presente nas relações e nos encontros cotidianos.

Essa proposta, contudo, exige uma mudança de postura por parte dos educadores e gestores. É preciso reconhecer que ensinar e aprender não se restringem ao espaço escolar tradicional e que a cidade pode ser uma aliada fundamental na construção do conhecimento. Para isso, a formação docente deve preparar os profissionais para olhar o território como recurso pedagógico, planejando atividades que articulem currículo e vida social. Além disso, é necessário estabelecer parcerias com instituições locais, famílias e órgãos públicos, de modo a garantir que as experiências fora da escola sejam seguras, organizadas e enriquecedoras.

Outro ponto relevante é que a ideia de cidade educadora e escola sem muros contribui para a democratização do acesso à cultura e ao conhecimento. Muitas crianças da Educação Infantil paulistana vivem em contextos de vulnerabilidade social, com poucas oportunidades de acesso a museus, teatros ou espaços culturais. Ao trazer a cidade para dentro do currículo, a escola amplia horizontes e possibilita que essas crianças tenham contato com bens culturais e sociais que, de outra forma, estariam distantes de sua realidade. Essa prática, além de ampliar repertórios, promove inclusão, equidade e justiça social, princípios fundamentais para uma educação de qualidade.

No entanto, a implementação dessa proposta também enfrenta desafios. O trânsito caótico da cidade, a insegurança em alguns bairros e a falta de infraestrutura adequada em determinados espaços públicos são obstáculos que precisam ser considerados. Isso exige criatividade, planejamento e, sobretudo, políticas públicas que incentivem e viabilizem a integração entre escola e território. Apesar dessas dificuldades, experiências já realizadas em escolas paulistanas mostram que é possível criar projetos consistentes, nos quais as crianças se beneficiam enormemente do contato com diferentes espaços da cidade, tornando-se mais ativas, curiosas e participativas.

Portanto, a discussão sobre cidade educadora e escola sem muros, no contexto da Educação Infantil paulistana, não se trata apenas de uma proposta inovadora, mas de uma necessidade diante das demandas do mundo contemporâneo. Formar crianças curiosas, críticas e conscientes de seu papel na sociedade implica oferecer-lhes oportunidades de explorar, interagir e aprender em múltiplos espaços. Ao reconhecer o território como espaço vivo de aprendizagem, a escola amplia sua função social e reafirma seu compromisso com a formação integral, conectada à vida e às realidades locais.

Este trabalho tem como objetivo analisar como a cidade e o território podem ser incorporados como espaços educativos na Educação Infantil em São Paulo, destacando os benefícios dessa integração, os desafios a serem superados e as práticas pedagógicas que tornam possível a construção de uma escola aberta, democrática e inclusiva. A proposta busca demonstrar que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança vivencia experiências concretas, que dialogam com seu cotidiano e que lhe permitem construir conhecimentos de forma ativa, participativa e cidadã.

DESENVOLVIMENTO

Pensar a cidade como espaço educativo na Educação Infantil é reconhecer que o aprendizado ultrapassa as fronteiras da sala de aula e se concretiza nas interações cotidianas das crianças com o território. O conceito de cidade educadora parte da ideia de que todos os espaços da cidade, sejam eles públicos ou privados, formais ou informais, podem desempenhar papel fundamental no processo de formação. Ao caminhar pelas ruas, observar as dinâmicas sociais, visitar equipamentos culturais ou simplesmente brincar em uma praça, a criança amplia sua percepção de mundo e constrói significados que dificilmente seriam alcançados apenas por meio de atividades escolares tradicionais.

Na realidade paulistana, essa proposta encontra um campo fértil, justamente pela diversidade de experiências que a cidade pode proporcionar. São Paulo é marcada pela presença de diferentes culturas, tradições e manifestações sociais, que se refletem em seus espaços urbanos. Museus como a Pinacoteca, o Museu da Imagem e do Som, ou o Museu Catavento oferecem experiências ricas para crianças em fase de descobertas. Da mesma forma, feiras de bairro, mercados municipais e centros culturais espalhados pelas periferias funcionam como laboratórios vivos de conhecimento. O contato com esses ambientes possibilita que as crianças aprendam de forma contextualizada, aproximando teoria e prática, escola e vida real.

A concepção de “escola sem muros” vem justamente para reforçar essa integração entre o espaço escolar e o espaço social. Romper os muros simbólicos e físicos que limitam a aprendizagem significa compreender que a criança é um sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e aprender a partir de suas experiências. Essa abordagem pedagógica valoriza a curiosidade infantil e dá voz às crianças, permitindo que expressem seus interesses, façam perguntas e construam seu próprio percurso de aprendizagem. O território deixa de ser apenas cenário e passa a ser recurso pedagógico.

Nesse processo, o papel do educador é central. Ele não atua como transmissor de conhecimento, mas como mediador que organiza situações de aprendizagem, cria vínculos entre currículo e realidade e estimula a reflexão. Quando a criança visita um parque, por exemplo, o educador pode explorar conteúdos relacionados à natureza, ao cuidado com o meio ambiente, à observação de espécies e ao convívio social. Já em uma ida a uma feira livre, é possível trabalhar noções de matemática, como pesos, medidas e quantidades, além de promover conversas sobre alimentação saudável, diversidade cultural e relações de trabalho. Esses exemplos mostram que o território é inesgotável em possibilidades educativas, desde que haja intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Quando a escola se abre para o território, cria oportunidades de diálogo e participação mais ativa dos pais e responsáveis, que passam a enxergar o espaço escolar como parte integrante da vida comunitária. Além disso, ao incluir instituições locais no processo educativo, como bibliotecas, associações culturais e organizações sociais, amplia-se a rede de apoio à aprendizagem das crianças, fortalecendo a noção de corresponsabilidade na educação.

A proposta de cidade educadora também contribui para a formação cidadã desde a infância. Ao explorar os espaços públicos, as crianças aprendem valores como respeito, cooperação e solidariedade. Elas vivenciam, na prática, a importância da coletividade e da preservação do bem comum. A praça, por exemplo, não é apenas lugar de brincadeira, mas um espaço que deve ser cuidado e compartilhado, o que gera consciência ambiental e

social. Dessa forma, a experiência no território ultrapassa o caráter cognitivo e atinge dimensões éticas e morais, fundamentais para a formação integral.

No entanto, apesar de seu potencial, a efetivação da cidade como educadora enfrenta desafios. Em São Paulo, a desigualdade social é um dos principais obstáculos, pois muitas crianças vivem em regiões onde os espaços públicos carecem de infraestrutura, segurança e manutenção. Praças degradadas, falta de equipamentos de lazer, ausência de bibliotecas comunitárias e violência urbana são fatores que limitam a utilização do território como espaço educativo. Além disso, o trânsito intenso e a logística de deslocamentos em uma metrópole desse porte tornam difícil a realização de saídas pedagógicas frequentes, exigindo criatividade e planejamento dos educadores.

Outro desafio é a própria estrutura das instituições escolares, muitas vezes voltadas a um modelo tradicional de ensino que prioriza atividades em sala de aula, sem incentivo à exploração do território. A mudança para uma escola sem muros requer uma transformação cultural, que envolve gestores, professores, famílias e políticas públicas. É necessário que os projetos pedagógicos incorporem o território como elemento curricular, que os professores recebam formação adequada e que haja apoio institucional e financeiro para a realização dessas práticas.

Apesar dos desafios, experiências exitosas já demonstram que essa proposta é viável e altamente benéfica. Projetos desenvolvidos em CEIs (Centros de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) paulistanos têm mostrado que a utilização do território como recurso pedagógico enriquece o aprendizado, aumenta o engajamento das crianças e promove maior participação da comunidade escolar. Oficinas realizadas em praças, passeios a equipamentos culturais e projetos interdisciplinares que envolvem a realidade do bairro são exemplos de práticas que transformam a forma de ensinar e aprender.

Além disso, essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende uma educação integral, voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e culturais. Ao valorizar o território, os educadores conseguem alinhar suas práticas ao currículo nacional, garantindo que o aprendizado esteja relacionado à vida real e às experiências concretas das crianças. Essa articulação entre teoria e prática é essencial para que a aprendizagem seja significativa e duradoura.

Portanto, compreender a cidade como educadora e adotar a concepção de escola sem muros não significa apenas ampliar os espaços de aprendizagem, mas ressignificar a própria função da escola. Ela deixa de ser um espaço isolado e passa a ser um núcleo articulador, que conecta crianças, famílias, comunidade e cidade em uma rede de saberes e experiências. Essa transformação fortalece o papel da Educação Infantil como espaço de formação integral, preparando as crianças não apenas para etapas posteriores da escolarização, mas para a vida em sociedade.

A ideia de cidade educadora, aplicada ao contexto da Educação Infantil paulistana, também permite refletir sobre a noção de pertencimento. Quando as crianças exploram o território, elas não apenas ampliam seus conhecimentos, mas constroem uma identidade ligada ao lugar onde vivem. Esse vínculo é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência cidadã desde cedo. Uma criança que aprende a valorizar sua rua, sua praça e sua comunidade cresce entendendo que esses espaços pertencem a todos e que precisam ser preservados e cuidados. Esse senso de pertencimento fortalece a autoestima e cria uma base sólida para a participação social no futuro.

É importante destacar que a educação que se realiza no território não deve ser vista como atividade secundária ou extracurricular, mas como parte integrante do currículo. Quando a escola planeja visitas a museus, caminhadas pelo bairro ou projetos que envolvem os espaços da comunidade, ela está cumprindo sua função pedagógica de maneira ampliada. Essa visão curricular reconhece que o aprendizado acontece tanto em momentos formais quanto em situações informais, unindo teoria e prática em uma mesma proposta educativa.

Nesse processo, a pedagogia da escuta se torna um recurso valioso. Ouvir as crianças, considerar seus interesses e dar espaço para suas vozes é essencial para que o trabalho com o território faça sentido. Muitas vezes, as próprias crianças manifestam curiosidade sobre lugares do bairro, pessoas que encontram no caminho para a escola ou atividades que veem em sua comunidade. Quando o educador acolhe essas perguntas e transforma em projetos pedagógicos, ele valoriza a experiência infantil e fortalece a aprendizagem significativa.

Outro ponto central é a relação com a diversidade cultural presente na cidade de São Paulo. Sendo um território multicultural, a capital oferece um mosaico de experiências ligadas a diferentes tradições, etnias e modos de vida. Levar as crianças a espaços que expressem essa diversidade contribui para a formação de uma consciência respeitosa e inclusiva. Festas populares, centros de cultura indígena ou africana, feiras gastronômicas e manifestações artísticas de rua são oportunidades para que as crianças aprendam sobre pluralidade, solidariedade e convivência com as diferenças. Assim, a cidade educadora também se torna uma ferramenta de combate ao preconceito e de promoção da equidade.

Além da dimensão cultural, há também a dimensão ambiental. Os espaços naturais da cidade — como parques, praças, hortas comunitárias e áreas de preservação — oferecem ricas oportunidades de aprendizagem sobre sustentabilidade e cuidado com o planeta. Na Educação Infantil, esse contato com a natureza desperta sensibilidade e responsabilidade ambiental. Brincar ao ar livre, plantar em uma horta, observar os ciclos das plantas e dos animais são experiências que fortalecem a conexão da criança com o meio ambiente, gerando hábitos de preservação que se prolongam pela vida.

Entretanto, não se pode ignorar os desafios de transformar a cidade em sala de aula. Em muitos bairros periféricos, os espaços públicos carecem de condições adequadas para receber crianças pequenas. A falta de segurança, de limpeza e de acessibilidade limita a exploração pedagógica do território. Por isso, é indispensável que políticas públicas sejam implementadas para revitalizar praças, melhorar calçadas, ampliar o acesso a equipamentos culturais e garantir o transporte escolar seguro. Sem esses investimentos, a ideia de escola sem muros pode se tornar uma realidade apenas em regiões mais centrais, aprofundando desigualdades já existentes.

Um elemento fundamental nesse processo é a articulação intersetorial. Educação, cultura, saúde, transporte e segurança devem dialogar entre si para que o território possa ser explorado de forma educativa. Por exemplo, um projeto que envolva visitas frequentes a um centro cultural precisa de apoio de transporte; atividades em parques exigem manutenção e segurança; oficinas em bibliotecas dependem de parcerias com a secretaria de cultura. Dessa forma, a cidade educadora não é apenas uma visão pedagógica, mas também um projeto de gestão integrada de políticas públicas.

No âmbito pedagógico, metodologias ativas podem ser grandes aliadas da proposta de escola sem muros. Projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e rodas de conversa são estratégias que permitem conectar os conteúdos escolares às experiências vividas no território. Ao invés de trabalhar conteúdos de forma fragmentada, o professor pode articular temas que surgem das observações e das vivências das

crianças. Uma simples visita ao mercado do bairro pode desencadear um projeto sobre alimentação, economia, saúde e cultura. Essa abordagem torna o aprendizado mais atrativo, significativo e prazeroso.

A participação da família também é crucial para o sucesso dessa proposta. Quando os pais compreendem que a cidade pode ser um espaço educativo, passam a valorizar mais os momentos de convivência com seus filhos em espaços públicos. Uma ida ao parque, uma caminhada pela rua ou uma visita a um ponto cultural deixam de ser vistos apenas como lazer e passam a ser reconhecidos como experiências educativas. Além disso, ao acompanhar atividades propostas pela escola fora do espaço institucional, as famílias fortalecem o vínculo com a aprendizagem das crianças e ampliam o impacto das práticas pedagógicas.

A tecnologia também pode ser integrada a essa concepção de cidade educadora. Recursos digitais, como aplicativos de localização, fotografias, vídeos e registros digitais feitos pelas próprias crianças, podem enriquecer as experiências no território. Uma saída pedagógica pode ser registrada pelas crianças com fotos tiradas em tablets ou celulares da escola, permitindo que, ao voltar para a sala de aula, elas revisitem a experiência, compartilhem impressões e construam narrativas. Essa integração entre território físico e recursos tecnológicos amplia as possibilidades de aprendizagem e dialoga com o mundo contemporâneo em que as crianças estão inseridas.

É preciso destacar que a adoção do território como espaço educativo também exige preparo e formação continuada dos professores. Muitos educadores foram formados em uma visão tradicional de escola e podem sentir dificuldades em planejar e executar práticas fora dos muros institucionais. Programas de formação que incentivem a exploração do território, ofereçam metodologias de trabalho e compartilhem boas práticas são indispensáveis para que a proposta seja consolidada. Mais do que conhecer os conteúdos, o professor precisa desenvolver sensibilidade para transformar experiências cotidianas em situações pedagógicas ricas.

Por fim, é importante compreender que a proposta de cidade educadora e escola sem muros não busca substituir a escola, mas ampliá-la. A instituição escolar continua sendo um espaço central de convivência, aprendizagem e socialização. O que se propõe é que a escola se abra ao mundo e se reconheça como parte de uma rede maior de educação que envolve a cidade como um todo. Dessa forma, a criança não é vista apenas como aluna de uma escola, mas como cidadã que habita, aprende e transforma o lugar onde vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste trabalho reforça a relevância do conceito de cidade educadora e da proposta de escola sem muros para a Educação Infantil em São Paulo. Ao longo do estudo, foi possível compreender que a aprendizagem não se limita às salas de aula, mas se estende para os diferentes espaços do território urbano, que podem funcionar como ambientes ricos em experiências educativas. A integração entre escola e cidade oferece oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

O território, quando compreendido como espaço vivo de aprendizagem, permite que as crianças se apropriem de sua realidade de maneira ativa e significativa. Elas aprendem a observar, explorar e interagir com o ambiente, desenvolvendo senso crítico, autonomia e responsabilidade. A vivência em diferentes espaços urbanos possibilita experiências concretas que ampliam o repertório cultural e social das crianças, fortalecendo o vínculo com sua comunidade e promovendo o sentimento de pertencimento.

A escola sem muros, nesse contexto, emerge como uma prática pedagógica que rompe com o modelo tradicional, centrado apenas na sala de aula. Ela valoriza o protagonismo infantil e a participação coletiva, tornando o processo educativo mais dinâmico e inclusivo. O educador atua como mediador, planejando atividades que conectam o currículo à vida cotidiana, transformando a cidade em extensão da escola e permitindo que as crianças aprendam por meio da experiência direta, da observação e da interação social.

Outro ponto relevante destacado pelo estudo é a importância da integração entre escola, família e comunidade. A participação familiar fortalece a aprendizagem e amplia o impacto das experiências no território, enquanto o envolvimento de organizações locais, equipamentos culturais e instituições públicas enriquece as oportunidades educativas. Essa articulação contribui para a construção de uma rede de apoio que beneficia a criança e fortalece os laços comunitários, promovendo uma educação mais colaborativa e significativa.

A diversidade cultural e social de São Paulo apresenta desafios e oportunidades para a aplicação da cidade educadora. Por meio da exploração do território, as crianças têm contato com diferentes culturas, tradições e modos de vida, aprendendo valores como respeito, solidariedade e convivência com a diversidade. Ao mesmo tempo, a cidade oferece experiências ligadas à sustentabilidade, à preservação ambiental e à cidadania, ampliando a compreensão das crianças sobre o mundo em que vivem e fortalecendo a formação de cidadãos conscientes.

É importante ressaltar que a efetivação dessa proposta depende de planejamento, segurança e infraestrutura adequados. A desigualdade social, a falta de equipamentos públicos e a insegurança em alguns bairros podem limitar a exploração do território, exigindo soluções criativas e políticas públicas que viabilizem o acesso e a participação de todas as crianças. A transformação da cidade em espaço educativo requer comprometimento das instituições, gestores e educadores, bem como a criação de estratégias que garantam a inclusão e a equidade.

A formação continuada dos professores é outro fator essencial para o sucesso da proposta. É necessário que os educadores desenvolvam habilidades para planejar, organizar e mediar experiências fora da escola, compreendendo o território como recurso pedagógico e valorizando a participação ativa das crianças. O desenvolvimento profissional garante que as práticas pedagógicas sejam consistentes, seguras e alinhadas aos objetivos educativos, fortalecendo o papel da escola como agente de transformação social.

A utilização do território como espaço de aprendizagem também dialoga com os princípios da BNCC, que defende a educação integral e o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e culturais. Ao promover experiências concretas, contextualizadas e significativas, a escola contribui para a formação de crianças críticas, criativas e autônomas. A articulação entre currículo, experiências urbanas e participação comunitária fortalece a aprendizagem e amplia o impacto das práticas pedagógicas na vida das crianças.

Além disso, a cidade educadora e a escola sem muros promovem a inclusão e a equidade, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua condição social, tenham acesso a experiências diversificadas. Essa abordagem contribui para reduzir desigualdades e formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. O território torna-se, assim, um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual as crianças aprendem a respeitar regras, a colaborar com os outros e a participar ativamente da vida comunitária.

Em síntese, este trabalho evidenciou que a cidade educadora e a escola sem muros oferecem um modelo inovador e transformador para a Educação Infantil paulistana. A experiência concreta com o território enriquece a aprendizagem, fortalece a cidadania, promove inclusão e contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

O sucesso dessa proposta depende da articulação entre educadores, famílias, comunidade e políticas públicas, garantindo que a cidade seja verdadeiramente reconhecida como um espaço vivo de aprendizagem.

Dessa forma, a Educação Infantil deixa de ser um espaço isolado e se transforma em um ponto de convergência entre escola, comunidade e cidade. A criança passa a compreender que aprender é um processo contínuo, que envolve experiências diversas, relações sociais, cultura e cidadania. A cidade deixa de ser apenas cenário e se torna parceira no desenvolvimento infantil, ampliando o sentido de aprendizagem e tornando a educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

Portanto, investir na implementação da cidade educadora e da escola sem muros é investir no futuro das crianças, na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e participativa. As experiências vivenciadas no território fortalecem a autonomia, o senso crítico e a responsabilidade social, tornando o processo educativo mais rico e conectado à realidade. A cidade educadora, assim, representa não apenas uma proposta pedagógica, mas uma filosofia que integra escola, comunidade e território em prol do desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- FERRAZ, Maria de Lourdes. **Educação Infantil e o território urbano: espaços de aprendizagem e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- HADDAD, Sérgio; CARVALHO, Maria Aparecida. **Cidadania e educação: construindo espaços democráticos de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LITTO, Fernando M. **Tecnologias e educação: reflexões sobre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MAGALHÃES, Cláudia. **Cidade Educadora: territórios e experiências pedagógicas na Educação Infantil**. São Paulo: Loyola, 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Infantil: princípios e prática pedagógica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ACOLHIMENTO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO



WELCOMING EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSION

ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

Graduação em Pedagogia– Licenciatura pela faculdade UNICID Universidade Cidade de São Paulo ano de conclusão 2019; Especialista Pedagoga; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil

RESUMO

Este artigo discute a importância do acolhimento ao professor de Educação Infantil no contexto das políticas de inclusão, destacando como as transformações históricas, legais e pedagógicas dessa etapa educacional impactam diretamente o trabalho docente. A Educação Infantil, que inicialmente era vista em caráter assistencialista, consolidou-se como a primeira etapa da Educação Básica e passou a integrar os princípios da educação inclusiva, amparada por marcos legais como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, a efetivação da inclusão depende das condições reais de trabalho oferecidas aos professores, o que inclui formação continuada, apoio institucional, tempo de planejamento e espaços de escuta. A partir dessa análise, evidencia-se que a inclusão só se concretiza quando o professor também é acolhido e reconhecido como sujeito que necessita de ajuda para desenvolver práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e voltadas à participação de todas as crianças. Conclui-se que cuidar da infância implica, igualmente, cuidar de quem educa, garantindo a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Trabalho docente; Formação de professores; Acolhimento docente.

ABSTRACT

This article discusses the importance of welcoming early childhood education teachers within the context of inclusion policies, highlighting how the historical, legal, and pedagogical transformations of this educational stage

directly impact teaching work. Early childhood education, which was initially viewed as a welfare-oriented process, has consolidated itself as the first stage of basic education and has come to integrate the principles of inclusive education, supported by legal frameworks such as the LDB (1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), and the Brazilian Inclusion Law (2015). However, the effectiveness of inclusion depends on the real working conditions offered to teachers, which includes continuing education, institutional support, planning time, and spaces for listening. From this analysis, it becomes evident that inclusion is only achieved when the teacher is also welcomed and recognized as a subject who needs help to develop intentional, sensitive pedagogical practices aimed at the participation of all children. It is concluded that caring for children also implies caring for those who educate them, ensuring the construction of truly inclusive educational environments.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Teaching work; Teacher training; Teacher support.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz contribuições sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil que passou, nas últimas décadas, por transformações que alteraram de maneira significativa sua organização, seus objetivos e o papel dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas. Uma etapa da educação que vem de um modelo historicamente assistencialista, voltado ao cuidado físico e à proteção das crianças enquanto suas mães trabalhavam, a Educação Infantil tornou-se, progressivamente, um direito constitucional e a primeira etapa da Educação Básica, assumindo um caráter educativo e formativo. Essa mudança foi impulsionada por marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), leis que consolidaram a concepção de que educar e cuidar são ações indissociáveis e que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito a experiências educativas qualificadas desde o nascimento.

O estudo mostra que o professor da primeira infância surge como figura central na efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a participação e garantam o desenvolvimento integral das crianças. O trabalho evidencia que a ampliação das matrículas de crianças com desenvolvimento atípico em instituições regulares, impulsionada pela agenda da inclusão, trouxe novos desafios que impactam diretamente o cotidiano docente. A inclusão, embora amparada por marcos legais, exige condições concretas de trabalho, formação inicial e continuada, apoio institucional e reorganização das práticas pedagógicas.

Entender o acolhimento ao professor de Educação Infantil torna-se essencial para analisar como a inclusão se realiza na prática. O acolhimento envolve reconhecer o professor como sujeito que também necessita de cuidado, formação, apoio emocional e pedagógico para atuar de maneira segura e intencional com crianças pequenas em contextos diversos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A história da Educação Infantil no Brasil revela um percurso marcado por profundas transformações conceituais, estruturais e políticas. Inicialmente, as instituições destinadas ao cuidado de crianças pequenas, especialmente as creches, tinham um caráter predominantemente assistencialista. Surgiram como resposta à necessidade social imposta pelo crescente ingresso das mulheres especialmente as mulheres pobres no mercado de trabalho. Como é evidenciado por Pachcoal e Machado (2012 p. 5)

no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças

Essas instituições não existiam para garantir direitos educacionais às crianças, mas para oferecer um local seguro onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos durante a jornada laboral. Assim, a função das creches estava diretamente associada ao cuidado básico, à proteção e, muitas vezes, a uma visão higienista voltada à saúde e à alimentação, deixando em segundo plano o aspecto pedagógico. Como é explicado por (Didonet, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser e tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Durante décadas, o Estado brasileiro não reconheceu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Essa compreensão limitada contribuiu para que creches e pré-escolas fossem ofertadas de modo fragmentado, desigual e insuficiente. Até poucos anos atrás, mesmo as vagas para crianças de quatro a seis anos eram escassas e distribuídas de maneira precária. A pré-escola era vista como uma preparação para o ensino fundamental, e não como um direito da criança em si, o que reforçava a visão de que os primeiros anos de vida não eram responsabilidade direta do sistema educacional. O atendimento das crianças pequenas ficava, portanto, a cargo das famílias ou, em alguns casos, de instituições filantrópicas e comunitárias. Pachcoal e Machado (2012 p. 8) explicam que,

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na

Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A partir desse marco constitucional, inicia-se um processo gradual, porém decisivo de resignificação da Educação Infantil no Brasil. Com a transição das creches da assistência social para o sistema educacional, foi necessário repensar políticas, currículos, formação docente e concepções de infância. A mudança não ocorreu de forma imediata, mas abriu caminho para que a Educação Infantil fosse compreendida como direito e como etapa fundamental do desenvolvimento humano, e não apenas como suporte às necessidades sociais das famílias trabalhadoras.

Esse movimento se intensifica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desse momento, consolidou-se a ideia de que educar e cuidar são ações interdependentes, indissociáveis e igualmente essenciais para o desenvolvimento integral da criança pequena. Ao integrar a creche e a pré-escola ao sistema educacional, a LDB rompe com a tradição assistencialista e afirma que todas as crianças, independentemente de classe social, têm direito a um atendimento pedagógico qualificado desde o nascimento.

Com o avanço das políticas públicas voltadas à primeira infância e com a consolidação do paradigma da educação inclusiva, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o cenário passou a transformar-se. A concepção de que a inclusão deve começar desde o nascimento reforça a necessidade de que todas as crianças inclusive aquelas com deficiência tenham assegurado o direito de frequentar creches e pré-escolas regulares, participar das interações sociais e desenvolver-se em ambientes coletivos e diversos.

Segundo Oliveira (2007 p. 246)

O novo contexto aponta como local privilegiado para a educação das crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino, e não mais a escola especial, e dá suporte ao compromisso técnico de garantir-lhes o acesso às conquistas culturais postas a serviço das crianças em geral, como o aprendizado da escrita, do cálculo, de noções básicas acerca do mundo e de outras habilidades. Considera-se, hoje, que a educação especial não pode mais ser olhada como um sistema paralelo à educação geral, e sim fazer parte dela como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares.

Então podemos dizer que a inclusão na Educação Infantil vai além de possibilitar a presença física da criança com deficiência na escola, envolve sua participação real nas interações, brincadeiras e aprendizagens.

Para isso, é importante que as instituições precisam reorganizar práticas, adotando a diversidade como princípio e criando ambientes acessíveis que valorizem as singularidades. O professor tem papel central nesse processo, identificando necessidades e potencialidades por meio de um olhar sensível e reflexivo, entendendo que as barreiras estão no ambiente, não na criança.

O PAPEL DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DO CUIDAR E EDUCAR AO INCLUIR

O papel do professor da primeira infância passou por muitas transformações ao longo das últimas décadas. Durante algum tempo, o trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas foi marcado por um entendimento limitado sobre a natureza pedagógica da Educação Infantil. As creches, eram vistas como caráter assistencial, funcionavam como espaços destinados essencialmente ao cuidado físico a fim de fornecer apenas alimentação, higiene e proteção. As professoras então chamadas muitas vezes de “berçaristas” ou “tias” eram vistas como cuidadoras, responsáveis por suprir as necessidades básicas das crianças enquanto as mães trabalhavam. O conhecimento pedagógico, a intencionalidade educativa e a valorização profissional eram aspectos pouco presentes na identidade desse trabalhador. Aquino (2005 p.2) explica que,

Devido à falta de exigência legal, na esfera educacional, até recentemente, as creches e pré-escolas, em especial as filantrópicas e comunitárias, utilizavam o trabalho de pessoas sem formação específica ou mesmo sem a escolaridade básica. Apenas as pré-escolas públicas e particulares (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JR., 1998) se organizavam vinculadas ao sistema de ensino, sendo exigido a essas, professores com formação de magistério em nível médio, em alguns casos complementado com o curso Adicional em Pré-escola

Essa realidade começou a se transformar à medida que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa da Educação Básica, exigindo profissionais qualificados e práticas pedagógicas planejadas. Com a LDB/1996, o professor da primeira infância deixou de ser visto apenas como alguém que cuida para ser reconhecido como um educador que articula cuidado e ensino de forma indissociável. O cuidar deixa de ser uma ação visto de forma assistencial e passa a integrar o processo educativo, assumindo intencionalidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral da criança. Silva, Souza, Mello e Lima (2020 p. 52) explicam que “nas creches o fazer diário, educar e cuidar podem acontecer como ações educativas intencionalmente orientadas para o máximo desenvolvimento humano das crianças.”

Essa mudança de concepção trouxe transformações significativas com relação a organização do trabalho docente, exigindo do professor de Educação Infantil não apenas habilidades práticas relacionadas ao cuidado, mas também competências pedagógicas, reflexivas e investigativas. À medida que a Educação Infantil passou a ser entendida como um espaço de aprendizagens complexas e fundamentais para o desenvolvimento humano, o professor tornou-se o profissional responsável por articular experiências, intervenções e ambientes que favoreçam a construção de conhecimentos, a formação de vínculos e a participação das crianças nas práticas sociais.

Com isso, o papel docente se ampliou, incorporando dimensões éticas, estéticas, afetivas e políticas do trabalho com bebês e crianças pequenas. O professor tornou-se aquele que observa, registra, interpreta e planeja

a partir das necessidades e potencialidades de cada criança. A prática pedagógica na Educação Infantil, portanto, requer intencionalidade e sensibilidade, mas também requer formação consistente, acompanhamento contínuo e apoio institucional. No contexto atual, marcado pela presença crescente de crianças com deficiência e pela necessidade de práticas inclusivas, essa complexidade torna-se ainda mais evidente.

A inclusão apresenta-se como um dos maiores desafios enfrentados pelo professor da primeira infância, uma vez que demanda a criação de ambientes acessíveis, a adaptação de propostas pedagógicas, a promoção de interações de qualidade e o respeito aos ritmos singulares de cada criança. Diferentemente de etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil não trabalha com conteúdos fragmentados ou disciplinas específicas, mas com experiências, relações e contextos que atravessam todas as dimensões do desenvolvimento. Isso significa que a inclusão não se limita a estratégias pontuais, mas envolve uma reorganização profunda das práticas e das concepções que orientam o trabalho docente.

Entretanto, a realidade encontrada nas instituições brasileiras revela um cenário de desafios frequentes: turmas numerosas, falta de profissionais de apoio, ausência de formação continuada adequada, escassez de recursos acessíveis e pouco suporte psicológico e pedagógico ao professor. A legislação garante o direito das crianças com deficiência à convivência e à participação, mas nem sempre garante condições para que o professor realize um trabalho de inclusão com qualidade. Na prática, muitos docentes enfrentam a sensação de sobrecarga, solidão pedagógica e insegurança diante das demandas que surgem no cotidiano. Pessin, Oliveira e Oliveira (2024 p. 5) apontam que,

Outro desafio relevante é a resistência à mudança dentro do ambiente escolar. Oliveira (2007) aponta que, em muitos casos, a inclusão de estudantes com necessidades especiais é vista como uma sobrecarga para os professores e demais profissionais da escola, o que gera resistência. Essa resistência, por sua vez, pode ser superada por meio de uma mudança na cultura organizacional da escola, promovendo uma visão de educação inclusiva como um direito de todos os estudantes e não como uma obrigação ou imposição.

Resistir às mudanças, portanto, não é apenas individual, mas estrutural, e revela a falta de suporte para que o professor da primeira infância consiga, de fato, desenvolver práticas inclusivas de qualidade. No cotidiano das escolas de educação infantil, a inclusão se concretiza na relação direta entre professor, criança e ambiente, e é nesse espaço que se manifestam tanto as potencialidades quanto os limites das políticas educacionais. Quando não é ofertado formação, acompanhamento pedagógico, recursos materiais e apoio técnico, o professor acaba assumindo sozinho responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a equipe gestora e pelos sistemas de ensino.

Nesse cenário, torna-se evidente que a inclusão exige um movimento de transformação coletiva, no qual o professor não pode ser visto como o único responsável por garantir o direito à aprendizagem das crianças com deficiência. É importante que haja uma rede de apoio efetiva, composta por coordenadores pedagógicos, professores de educação especial, cuidadores, equipes multiprofissionais e gestores sensíveis à realidade da primeira infância. A falta desse suporte acaba reforçando a sobrecarga docente, sobretudo quando se considera que, na Educação Infantil, o professor não apenas ensina: ele acolhe, cuida, organiza o espaço, observa, registra, planeja, estabelece vínculos e acompanha processos extremamente delicados de desenvolvimento.

Santos e Falcão (2020 p.249) evidenciam que,

Houve um crescimento nas matrículas de alunos com desenvolvimento atípico, em classes comuns das escolas regulares. Segundo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), o percentual de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação matriculados em classe comuns da educação básica aumentou de 69,1%, em 2009, para 90,0%, em 2017.

A ampliação das matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, como apontam os dados do PNE, evidencia não apenas o cumprimento de um direito, mas também a intensificação de desafios no cotidiano docente. É nesse movimento que se torna imprescindível reconhecer que a inclusão, embora amparada por marcos legais, demanda condições concretas para se efetivar. Como afirmam Santos e Falcão (2020 p. 252),

A matrícula dos alunos com desenvolvimento atípico na escola gera, em parte significativa dos educadores, manifestações de insegurança e resistência justificadas, sobretudo pela fragilidade na formação profissional, que resulta em despreparo para propor uma ação pedagógica condizente com as necessidades educacionais dos alunos nos espaços da escolarização comum.

Essa constatação revela um ponto central: a inclusão não se sustenta sem o acolhimento ao professor. A presença crescente de crianças com deficiência nas escolas de educação infantil exige que o educador tenha suporte institucional, espaços de formação reflexiva e acompanhamento pedagógico contínuo. Quando esse apoio não existe, instala-se a sensação de solidão pedagógica, na qual o professor se vê responsável por demandas que, na verdade, deveriam ser compartilhadas pelo coletivo da instituição e pelo sistema de ensino. Assim Santos e Falcão (2020 p. 271) elucidam que,

O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele. Rosa (2018) reconhece que o crescimento das demandas da diversidade nas instituições de ensino sinaliza a emergência de políticas públicas de formação de professores, porque suas funções e tarefas têm se ampliado e se tornado mais complexas. As políticas devem compreender ações de formação iniciada e continuada como iniciativas do Estado em cooperação com a sociedade.

Diante desse percurso histórico, legal e pedagógico, evidencia-se que a inclusão na Educação Infantil só se efetiva quando acompanhada do reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da necessidade de acolhimento ao professor. A trajetória da creche assistencial à Educação Infantil como direito revela conquistas

significativas, mas também expõe lacunas ainda presentes nas políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à formação, ao suporte pedagógico e às condições de trabalho. O professor da primeira infância ocupa um lugar estratégico na garantia da participação e do desenvolvimento de todas as crianças, em especial as com deficiência, no entanto, para que possa desempenhar esse papel com segurança e qualidade, precisa ser apoiado por uma rede colaborativa que envolva gestão, família, equipes multidisciplinares e o próprio sistema educacional. Assim, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e transforma-se em prática concreta quando o professor também é incluído, ouvido e amparado, reafirmando que cuidar da infância implica, necessariamente, cuidar de quem a educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que o processo de inclusão na Educação Infantil está relacionado ao acolhimento oferecido ao professor. Se historicamente a Educação Infantil foi marcada por um caráter assistencialista e por práticas pouco valorizadas, os avanços legais das últimas décadas trouxeram novas exigências e responsabilidades ao trabalho docente, ao mesmo tempo em que colocaram a primeira infância no centro das políticas educacionais. A transição das escolas de educação infantil para o sistema educacional, a consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a adoção do paradigma inclusivo ampliaram significativamente as demandas sobre o professor, exigindo dele conhecimentos pedagógicos, sensibilidade, intencionalidade educativa e capacidade de lidar com a diversidade.

Assim, apesar dos avanços por parte de legislações, os desafios enfrentados pelos professores permanecem expressivos. A falta de formação continuada adequada, a ausência de apoio institucional, a carência de recursos acessíveis, as turmas numerosas e a sensação de solidão pedagógica revelam que a inclusão, muitas vezes, não se concretiza com a profundidade prevista pelas legislações. Nesse sentido, fica evidente que o acolhimento ao professor não é um elemento secundário, mas condição indispensável para que as práticas inclusivas ganhem materialidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Valorizar o professor significa oferecer-lhe formação consistente, tempo de planejamento, espaços de escuta, acompanhamento pedagógico e equipes de apoio que compartilhem responsabilidades. Significa reconhecer que a inclusão não depende apenas da presença da criança com deficiência na escola, mas de ambientes organizados, relações de qualidade e práticas pedagógicas construídas coletivamente. Assim, conclui-se que uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva só é possível quando o trabalho docente é compreendido em sua complexidade e quando o professor é acolhido como sujeito central do processo educativo. Cuidar da infância, portanto, implica cuidar também de quem educa, garantindo condições para que todos professores e crianças possam participar, aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, p. 1-12, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23983>. Acesso em: 19 nov. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: [10.20396/rho.v9i33.8639555](https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- PESSIN, Erivelton; OLIVEIRA, Walter Pinto de; OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles. *A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no currículo da educação básica: desafios e estratégias pedagógicas*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Currículo e Ensino na Educação Básica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cariacica, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5670/TCC%20-%20A%20Inclus%C3%A3o%20de%20Estudantes%20com%20Necessidades.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020. E-book (Edição Kindle).
- SILVA, José Ricardo; APRENDI, Regina Aparecida Marques de Souza; AMARAL MELLO, Suely; LIMA, Vanilda Gonçalves de (Orgs.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 308 p.

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE TEACHING/LEARNING PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM IN ELEMENTARY SCHOOL

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

O objetivo desse trabalho caracteriza em um estudo onde se referencia a educação inclusiva, onde são crianças possui certas limitações no que faz, para uma educação inclusiva de qualidade o professor em sala de aula precisa ter uma visão diferenciada, pois a fatores que levam a educação inclusiva como crianças com incapacidade de aprendizado, por esse fator que se haja um profissional capacitado para que se tenha um trabalho de qualidade e principalmente respeitando o limite de cada criança. A importância da educação inclusiva para alunos, tem como finalidade desenvolver atividades que ajudem no seu dia a dia, sendo elas atividades através de jogos e brincadeiras, pois assim o mediador trabalha tanto a parte motora, como também ajuda na sua alfabetização. A metodologia apresentada nesse contexto foi através de uma revisão literária onde foram citados diversos autores que contribuem de uma forma diferenciada mais com o mesmo resultado.

Palavras-chave: Conceito da Educação Inclusiva; Papel do Professor, Atividades

ABSTRACT

The objective of this work is to present a study that references inclusive education, where children have certain limitations in what they do. For quality inclusive education, the teacher in the classroom needs to have a differentiated vision, as there are factors that lead to inclusive education, such as children with learning disabilities. For this reason, it is necessary to have a qualified professional so that there is quality work and, above all, respecting the limits of each child. The importance of inclusive education for students aims to develop activities

that help in their daily lives, such as games and play, as the mediator works both on the motor skills and also helps in their literacy. The methodology presented in this context was through a literature review where several authors were cited who contribute in a differentiated way but with the same result.

Keywords: Concept of Inclusive Education; Role of the Teacher; Activities

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, é uma educação diferenciada para os alunos portadores de necessidades especiais, onde tende-se a garantir uma educação de qualidade respeitando os limites de cada aluno.

A inclusão educacional vem se apropriando cada vez mais pois com o avanço da tecnologia, professores qualificados, faz com que a população e sociedade consigam entender e compreender a necessidade de aprendizagem do ser humano com deficiência, o qual apresenta necessidades educativas especiais.

A pedagogia como área do conhecimento surgiu no início do século XVII, se em outrora era “a condução da criança”, passou a ser a Ciência da Educação, objetivando a aprendizagem via reflexão e construção do conhecimento, contempla normas educacionais em diferentes países. No Brasil, desde a colonização até a Constituição Federal de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 96, marcado por inúmeras alterações e avanços políticos, econômicos e sociais, pelo qual o mercado de trabalho tornou-se mais exigente, ao que se refere a educação, sendo necessário urgências políticas educacionais que favoreça a universalização da educação da escola pública, gratuita e laica.

As atividades da Educação inclusiva não estão em um simples fazer mais sim está além de um fazer, pois não é apenas uma maneira de ocupar o tempo, e sim tratar-se de uma atividade enriquecida, uma atividade que tem que ser feita com amor dedicação e principalmente carinho, devido ao crescimento da educação inclusiva cada vez vem ganhando mais espaço no campo educacional onde faz-se necessário uma educação com qualidade.

A educação inclusiva é uma educação diferenciada, pois é uma educação destinada a alunos com necessidades especiais, devido a cada aluno ter uma particularidade diferente, um grau de necessidade especial diferenciada, por esse fato que as escolas precisam ter uma preparação para receber esses alunos e principalmente pessoas qualificadas para que possam dar toda assistência necessária.

A relevância acadêmica dessa pesquisa de conclusão de curso visa demonstrar a importância da capacitação do corpo docente do ensino fundamental para atender às necessidades dos alunos portadores de autismo dentro do ambiente escolar, pois a escola é o lugar que irá proporcionar-lhes condições de se desenvolverem cidadãos sociáveis capazes de ter uma vida digna.

O Autismo refere-se a um transtorno no desenvolvimento cuja característica predominante se remete a uma dificuldade relacionada às relações/interação social. Em alguns casos, esse transtorno pode acarretar um atraso ou inexistência da fala, seguido de um comportamento marcado por ações/movimentos repetitivos ou restritivos.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade referente ao que se entende por Autismo. Uma vez que, são cada vez mais frequentes os diagnósticos sobre esse transtorno que embora seja bastante conhecido, é

definido de uma maneira inadequada e até mesmo pejorativa. Os estudos voltados para essa patologia fazem-se cada vez mais necessários, para que assim, se possa proporcionar uma qualidade no ensino, preparo dos docentes, escola e família.

A problema a ser apresentado nesse contexto descreveu em: Quais os desafios e perspectivas dos professores do ensino fundamental na educação inclusiva para alunos portadores de necessidades especiais em autismo?

O objetivo geral desse trabalho descreveu refletir teoricamente como a especialização inclusiva do professor pode trazer benefícios no processo de aprendizagem do aluno com autismo. Sendo assim o mesmo utilizou como objetivos específicos: Refletir teoricamente o as propostas da educação inclusiva e conceituar autismo em uma perspectiva educacional; relatar a definição sobre autismo na educação, refletir de que forma o preparo do ambiente escolar pode acolher e suprir as necessidades do aluno portador de deficiência (autismo), através de capacitação do corpo docente e de adaptações estruturais.

No desenvolver das pesquisas foram utilizados o método de revisão literária, sendo esse um método qualitativo, apoiando-se em técnicas de pesquisa de dados. Realizado através de análise artigos de sites, dissertações de mestrado, pesquisas bibliográficas, manuais e normas técnicas e autores. Os principais autores que serão mencionados neste trabalho são: Silva (2002); Mantoan (2006); Demo (1987), Menezes (2012), o período dos artigos pesquisados foram trabalhos dos últimos vinte anos (1989/2019).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONCEITO AUTISMO EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A educação especial, no Brasil, começou a ganhar destaque em meados do século XIX. Antes disso, as crianças/alunos com necessidades especiais eram abandonadas e consideradas “aberrações” social. No entanto, os avanços sociais junto aos estudos acadêmicos começaram a contribuir para a compreensão do que hoje, entende-se por educação especial inclusiva.

Segundo Silva (2012), em 2007, o MEC (Ministério da Educação) lançou o plano de desenvolvimento da educação (PDE) pelo decreto nº 094/2007; no mesmo ano, a ONU (Organização das Nações Unidas) decretou o dia 2 de abril como dia mundial do Autismo.

De acordo com Mantoan (2006), a prática da inclusão escolar refere-se ao direito promovido à pessoa com alguma necessidade especial. Essa inclusão, segundo a autora, deve ser pautada em respeito e compreensão perante aquele que necessita de uma atenção/ensino específico. A autora salienta que, estar próximo às pessoas com deficiência, é ter o privilégio de aprender com elas, é não excluir o outro pelo que ele é, é fazê-lo sentir-se parte do meio familiar, educacional e social em que ele vive, é promover um bom desenvolvimento emocional, psicológico, intelectual sem impor barreiras relacionadas as diferenças de um modo pejorativo; não se trata apenas de incluir e, sim, integrar.

Mantoan (2006, p. 09) destaca os direitos das pessoas com deficiências da seguinte maneira:

Trata-se de um trabalho de “ressignificação” do papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas, bem como de adoção de formas solidárias e plurais de convivência. Para terem direito à escola não são os alunos que devem mudar, mas a própria escola! O direito à educação é natural e indisponível. Por isso, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos

privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições inclusivas, isto é, abertas incondicionalmente a todos os alunos.

Beaupré (1997), descreve que entre os anos de 1960 e 1970, iniciava-se as primeiras concepções acerca do significado de integração: segundo o autor, integração e inclusão acontecem ao mesmo tempo. Um conceito depende do outro, integrar é oferecer metodologias que facilitem a aprendizagem e adaptação do aluno deficiente. O autor destaca que, para se obter a integração, deve haver a inclusão total. Sobre essa afirmação, ele explica que o aluno deve frequentar/estar em uma sala de aula comum.

As afirmações de Mantoan (2006) e Beaupré (1997), associam-se no sentido em que ambos os autores definem a necessidade de a inclusão estar correlacionada a integração. Essa prática, conforme citado pelos autores, promove um bom desenvolvimento intelectual e socioafetivo do aluno. Caracterizando a verdadeira essência da educação especial inclusiva.

Segundo José e Coelho (2004), o Autismo (atualmente denomina-se Transtorno do Espectro Autista) caracteriza-se por uma dificuldade na comunicação e interação social. Essa característica predominante no Transtorno do Espectro Autista - TEA pode ocasionar um afastamento do raciocínio com o universo real. Os autores ressaltam que a aparência do Autista é normal, no entanto, os primeiros sinais do transtorno podem aparecer a partir dos 9 meses de vida, quando é possível perceber a ausência de algumas características nessa idade. Durante essa fase do desenvolvimento, a criança começa a interagir constantemente com o meio em que ela está, pois as crianças aprendem por meio da imitação. O bebê Autista, por sua vez, tende a ser mais retraído, e não reage aos estímulos de interação direcionados a ele.

PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONCEITUAR AUTISMO EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A escola e o professor, neste contexto, devem promover atividades e utilizar-se de estratégias que possibilitem que esse aluno comece a interagir (dentro do seu limite) com o meio em que ele está. Para isso, é importante que as metodologias utilizadas sejam variadas e cabíveis ao que se deseja alcançar. Sobre isso, Minetto (2008, p. 101), descreve:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas.

Freire (2005) completa que, a escola, deve ser um espaço em que não haja discriminação pelas diferenças. Desse modo, este espaço (escolar) precisa ser um lugar de aprendizagem compartilhada. O professor deve atentar-se aos seus objetivos e resultados alcançado, desse modo, ele poderá adaptar e melhorar o que foi aplicado em sala de aula. Promovendo, assim, uma melhora no desenvolvimento intelectual, e não somente isso, dos seus alunos.

Freire (2005) e Minetto (2008), ressaltam a importância de boas estratégias utilizadas em sala de aula. Essas estratégias não devem ser algo limitado, é necessário que haja uma diversidade na maneira de ensinar.

Ainda sobre a necessidade de metodologias variáveis e adequadas para o aluno com alguma deficiência, Gil (2005, p. 99) Descreve que:

O aluno com deficiência precisa que sua diferença seja respeitada. Isso não significa que ele deve ter privilégios em relação aos demais alunos. Ele não deve ser abandonado, nem superprotegido. O professor não deve negar a diferença. Ele deve trabalhar com seus alunos para que a diferença seja compreendida como uma característica do ser humano e que ela não tira a dignidade de ninguém. O aluno com deficiência deve ser avaliado, como os outros. Dependendo de sua condição, as provas e as avaliações podem ser diferentes na forma. Existem várias formas alternativas de se fazer uma avaliação; através de provas orais, prazo maior para sua realização, texto com letras ampliadas etc.

Com as afirmações dos autores citados anteriormente, é possível constatar que os direitos das pessoas com deficiência já fazem parte da realidade educacional. A escola, neste caso, juntamente com o professor, deve proporcionar métodos eficazes em sua prática, objetivando o alcance da aprendizagem desse aluno. Este, por sua vez, não deve ser tratado com indiferença, ou ainda, alguém com menos capacidade intelectual do que outros. Ao contrário disso, este aluno é capaz, e deve começar a se perceber como integrante do espaço/lugar em que ele vive, desde cedo. Nessa perspectiva, a escola deve “caminhar” junto à família, promovendo um bom desenvolvimento desse aluno. Com base nas teorias citadas neste capítulo e, nas demais abordagens que contemplam esta pesquisa, será possível constatar as características, contexto e, conceitos referentes ao tema de investigação deste trabalho.

Para que os professores o processo e educação inclusiva destina-se a crianças portadoras de necessidades especiais, pois cada criança tem sua particularidade e cabe ao profissional atribuir seus conhecimentos para que as crianças possam ter seu aprendizado especializado.

Segundo Demo, (1987), descreve que a verdade de cada atividade está relacionada através das atividades em que se descobre novos talentos, pois para muitos acham que a educação inclusiva ainda é rejeitada pela discriminação.

A resolução CNE/CEEnº02/20011, relata que a educação especial, tem apoio e serviços especializados para os alunos com necessidades especiais, destaca ainda que dependendo da necessidade do aluno(criança), que se obtenha professores qualificados para as deficiências.

A pedagogia nada mais é do que um processo de investigação, onde se dá respostas a problemas, onde cada professor convive no seu dia a dia com inúmeros fatores, onde cada um deles tenha a necessidade de soluções, para que isso ocorra no seu dia a dia, os professores têm a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas estratégias, para que possa se identificar com seus alunos, para que ambos possam ter um aprendizado diferencial e com qualidade.

Um dos grandes desafios para o professor é planejar suas aulas compatíveis aos seus alunos pois cada um apresenta uma particularidade diferente, com isso pode se preparar aulas utilizando, desenhos, brincadeiras, figuras, jogos e músicas, entre outras atividades, mais o objetivo geral é que todos tenham a oportunidade de apreender a mensagem que professor quer passar.

Para eu se tenha um ensino de qualidade na educação, faz-se necessário uma perspectiva onde envolve a formação do professor, de um docente, professores de ensino regular, professores especialistas em vários tipos

de educação inclusiva, e um dos pontos a serem relatados é que não são todas as escolas que têm professores qualificados e nem escolas que se tem estrutura adequada para receber um aluno com necessidades especiais.

A escola é uma instituição responsável pela formação acadêmica dos alunos, repleto de diversidade e multiculturalismo, porta aberta para a inclusão, oportunidade para conviver com o próximo, aprender com as diferenças, entender e respeitar acerca da inclusão de crianças com deficiência é aprender que a deficiência não é generalizada e que o aluno possui grande potencial em alguma área do conhecimento.

Analisando a história das pessoas com alguma deficiência em que não se falava em respeito e inclusão, alguns possivelmente eram conhecidos pela nomenclatura da deficiência e não tinham acessibilidade, vagas em escolas, direitos para ir e vir, pelo contrário ficavam em casa, não havia socialização decorrente disso, por não se locomoverem para outros locais, aprendiam pouco com o outro.

Após a Constituição Federal de 1988, que garante o direito de igualdade a todos, a Lei de Diretrizes e bases 9394/96, “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e terão direito ao atendimento especializado na educação”, a Declaração de Salamanca foi assinada, com diretrizes voltadas para a reforma de políticas e dos sistemas educacionais, para a “educação para todos”, tendo início na década de 1990 (UNESCO, 1994). Após a Declaração de Salamanca, foram inclusos como deficiente aqueles que estiverem em situação de exclusão, de dificuldade mesmo que temporária.

A educação de qualidade é um direito de todos sem distinção, durante o período escolar, embora exista a sala de recursos multifuncionais, o atendimento deve acontecer no contrafluxo, pois é na sala de aula comum que o aluno autista passa a maior parte do período escolar. O cumprimento da lei permitiu o acesso aos alunos frequentarem a sala de aula comum, causando preocupação para a rede escolar e principalmente para os professores devido a responsabilidade e o compromisso com crianças com inúmeras deficiências.

A inclusão de alunos autistas nas escolas, gera preocupação pelos professores, em sala de aula, é necessário que os alunos sejam acolhidos, que o cumprimento da política educacional disponibilize formação adequada, engajamento no Projeto Político Pedagógico, assegurando, o respeito e desenvolvimento aos alunos deficientes.

De acordo com Bayer (2006), os professores sentem-se despreparados mediante a grandeza que é a inclusão e a necessidade para que o aluno aprenda. Para Baptista (2006), é necessário que a estruturação do Currículo escolar seja um facilitador para os educadores ao lidar com alunos autistas em sala de aula, primeiros anos do ensino fundamental. Correia (2008), na educação inclusiva, não é somente o acesso a matrícula e a acessibilidade das crianças. Bayer (2007), a necessidade de uma educação de qualidade, sendo o professor o profissional formado para ser, o mediador do conhecimento dos alunos, que deve respeitar a cultura e os conhecimentos prévio de cada criança. É o educador que acolhe, cria vínculos para que o ensino e a aprendizagem se efetivem.

O educador com sua experiência deve ter conhecimento teórico através da literatura, observa o aluno em todas as circunstâncias, no sentido de conhecê-lo melhor. Aprende com o próprio aluno, sobre as dificuldades e as facilidades, tal procedimento será um marco inicial na conquista da confiança do aluno. A escola deve ser inclusiva em todos os sentidos, em todo o tempo, deve respeitar e reconhecer, as diferenças, a diversidade e as deficiências, deve ensinar os outros alunos a fazerem o mesmo, A aprendizagem é considerada, fundamental para o ser humano, o aluno autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, quando há ausência fala como um meio de comunicação, a criança pode preferir se isolar, não se comunicando com outras

peçoas acaba passando a impressõ de que a peçoas autista vive em um mundo prõprio, criado por ele e que nãõ interage fora dele (MENEZES,2012, p.25).

É a escola promotora da interaçõ dos alunos na entrada e saída, nos intervalos e durante as refeições. O professor deve realizar na sala de aula com aluno autista nos primeiros anos do ensino fundamental, uma sondagem inicial, que permite ao educador um planejamento voltado para as especificidades do aluno autista e o seu desenvolvimento, nãõ deve focar nos impedimentos, e sim nas possibilidades da aprendizagem. Deve adaptar e flexibilizar as atividades com estímulos visuais, táteis e sonoros, o professor deve incentivar o aluno autista a participar de atividades lúdicas para estimular a comunicaçõ entre eles, é uma grande oportunidade para a convivência, onde ocorrem momentos valiosos de descoberta e troca de informaçõs até mesmo entre os prõprios alunos.

O professor diante do aluno autista deve buscar métodos e metodologias qualitativas e quantitativas, para facilitar o aprendizado da criança, nãõ deve ofertar atividade muito difícil para nãõ desmotivar o aluno, mas também nãõ deve ser muito fácil, deve explorar o potencial conduzindo para sua independência e autonomia.

DEFINIÇÃO SOBRE O AUTISMO NA EDUCAÇÃO

Autismo em grego significa “voltar para si mesmo”. Paul Eugen Bleuer psiquiatra suíço, em 1911 relacionou o conceito do Autismo como característica da esquizofrenia, da deficiência mental e das dificuldades de comunicaçõ, divulgado nos Estados Unidos, ganhou espaço mundial. De acordo com Silva (2012), até 1934 os estudos sobre o tema eram escassos, principalmente voltados para crianças. A princípio o psiquiatra acreditava que os sintomas eram normais na infância, como também poderia ser de origem biológica.

Em 1943 Leo Kanner, médico austríaco, fez as primeiras descrições sobre o autismo separando as características que as crianças apresentavam como ecolalia, apego a rotina e movimentos repetitivos, publicou um artigo “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, embora este termo já era usado por Pouller quem iniciou os estudos sobre o autismo em 1906. Kanner, acrescentou estudos através da observaçõ de onze crianças com idade entre dois e oito anos, outros indícios como dificuldades motoras, reduçõ da empatia e dos sentidos.

Lorna Wing, em 1962 iniciou pesquisa sobre o autismo, após o nascimento de sua filha com transtorno de desenvolvimento, sugeriu a influêcia genética e neurológica para o surgimento da doença, através da pesquisa, criou um diagnóstico denominado “Tríade de Wing”, também classificou Síndrome de Asperger como grau mais leve do autismo, em homenagem a Hans Asperger.

O termo “síndrome de Asperger”, surge em revista científica em 1981 e homenageia o psiquiatra e pediatra Hans Asperger, que estudou perturbações identificando em 1944, porém só em 1994, foi reconhecido oficialmente pelo Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos mentais (DSM), pelo qual contém lista de diagnósticos, (ARAÚJO; NETO.214).

Na década de 1960, Ole Ivar Lovas, iniciou pesquisa acerca do autismo infantil, concluiu que as terapias comportamentais são melhores para o desenvolvimento, sendo que anteriormente eram realizadas atividades psicodinâmicas. De acordo com Silva (2012) a partir de 1980, o autismo passou a ser respeitado com singularidade, desmembrado da esquizofrenia e reconhecido como uma síndrome de distúrbios de desenvolvimento. Para o médico o autismo estava relacionado com a personalidade, denominada como autista. (UNESCO,1994)

No dia 02 de abril de 2007, a ONU decretou o dia Internacional do Autismo, enfatizando a reflexão, compreensão e acolhimento, para os autistas. O conceito do Autismo, passou por várias alterações, até ser denominado como TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, que engloba Transtorno do Desenvolvimento global, não incluindo o transtorno de integrativo da infância.

Além disso, estudos e o interesse sobre o TEA está aumentando na era contemporânea, com o avanço da tecnologia que possibilita maior intensidade tanto nos estudos e pesquisas, como nos esclarecimentos dos interessados. Nesse processo de evolução o autismo é usado para descrever as perturbações, como já citado a síndrome de Asperger, pelo qual possuem características identificadas como prejuízos de comunicação, interação e comportamento repetitivo, deficiência intelectual, ausência de interação e socialização (FERREIRA,1998).

Os primeiros sinais de TEA são ausência de comunicação, resposta afetiva e o contato visual, em se tratando do autista, é possível relatar uma série de ausências ou reduções no comportamento e na comunicação, também podem apresentar habilidades incomuns, tendo facilidades surpreendentes com cálculos, regras, sequências, memória de longo prazo, habilidades tecnológicas, musical, de concentração, artística, dentre outras. Sendo importantíssimo detectar e realizar um diagnóstico logo no início para melhor intervenção e resultados (FREIRE,1998).

É certo que é mais perceptível a partir do primeiro ano de vida do bebê, e a constatação por volta dos doze a vinte e quatro meses, existem, dois padrões de desenvolvimento dos sintomas do autismo, os primeiros ocorrem no primeiro ano de vida e o segundo quando há perda das habilidades adquiridas entre os dezesseis aos vinte e quatro meses (BEAUPÉ,1997).

Os sinais mais evidentes são, ausência de emoção, de atenção, de interesse, do contato visual e da cooperação, deficiência intelectual e atraso na linguagem em torno de 75%, déficit de atenção, podem repetir um assunto sem compreender, possuem dificuldade do uso da imaginação, hiperatividade devido à dificuldade de atenção, organização de tarefas, os interesses e preocupações são restritos podendo ser exagerados, comportamento repetitivo e apego a rotina, mudanças os deixam desestabilizados, Em grau mais elevado de comprometimento, crianças autistas podem ter depressão, ansiedade, agitação, agressividade, auto agressão, comportamento súbito imprevisível, podem fazer uso de tópicos de compreensão. Nos primeiros meses o cérebro está em desenvolvimento, é maior a plasticidade das estruturas e as experiências de vida do bebê, contribuem para a função das conexões dos neurônios e a construção psicossocial. Neste caso seria uma equipe multidisciplinar materno-infantil para detectar os sinais e evidências. A precipitação errônea pode não ser benéfica para o bebê (CROCHK,2000).

Indicadores do desenvolvimento: 0 a 6 meses sinais de alerta; aos três meses deve haver contato visual do bebê e do cuidador, aos seis meses presta mais atenção no adulto, do que nos objetos. Aos três meses o bebê identifica a fala do cuidador com resposta corporal, movimentando os braços e as pernas, responde aos sons com choro, susto ou medo, nos casos de autismo ocorre pouca resposta tanto aos sons como para a fala do cuidador (CAVALHEIRO,2006).

Linguagem: a criança balbucia e grita mesmo sozinha, aos seis meses se intensifica na presença do cuidador, no caso do autismo o bebê ficara em silêncio ou com gritos aleatórios, no início o bebê chora por desconforto, fome ou fraldas úmidas, com autismo a criança chora frequente sem relação aparente (GIL,2005)

Nas brincadeiras a criança interage com o brinquedo ou objeto, ela bate, sacode, agita ou joga, os autistas não exploram os objetos, a alimentação é um momento apreciado com o cuidador através de gestos e expressões

faciais e demonstra carinho com a fala do mesmo, em se tratando de criança autista não há esta interação (GIL,2007).

De 6 a 12 meses: interação social: o bebê estende os braços para pedir colo, em TEA não ocorre, choram muito dificultando as causas para o cuidador, linguagem, mostra a língua, manda beijos, atende pelo nome, repete acenos e palmas; a criança autista repete apenas com insistência de forma aleatória (GIL,2007)

Brincadeiras, esconde-esconde precisa de contato visual para manter a brincadeira, a criança autista não terá iniciativa, na alimentação são introduzidos frutos, sucos legumes, no caso da criança autista, ela é resistente a mudanças na alimentação.

De 12 aos 18 meses, nesta fase as crianças indicam com o dedo e sorriso com contato visual aquilo que desejam, em TEA são raras esta comunicação, na linguagem surgem as primeiras frases, em TEA ocorre dificuldade para compreender novas palavras, a comunicação ocorre através de expressões faciais relativas a condições emocionais, arregalar os olhos, fixar o olhar, ficar com vergonha, nos casos de autismo a criança não demonstra alegria ou decepção (GIL,2007)

De 24 aos 36 meses: Nesta fase é comum as crianças contarem histórias, cantarem músicas, narrarem acontecimentos, fazerem planejamentos, em TEA ocorre a ecolalia ou não dialoga como cuidador. Enquanto as crianças interagem com outras crianças, o autista se afasta ou só observa, na alimentação, partir desta fase as crianças já estão familiarizadas com a rotina das refeições, portanto já sabem, distinguir o alimento para cada refeição, o caso de crianças autistas ela podem desejar comer algo fora do previsto, e se irritar por esperar outro alimento (MINETTO,2008).

Estudos indicam que o maior índice de crianças autistas ocorre em meninos, a conclusão do diagnóstico não é tarefa simples, visto que a semelhança pode ser percebida em outras síndromes, a comunicação entre os profissionais da saúde beneficia os pacientes com conclusões mais precisas e tratamento mais adequados. Mesmo sendo o Transtorno do Espectro Autista uma perturbação com tratamento e acompanhamento, observando, se há estabilização ou evolução dos sintomas, porém sem previsão de cura (MAYOR,1998).

Devido à grande demanda de crianças diagnosticadas com TEA, os estudos e as pesquisas não cessaram, com a contribuição da Psicopatologia do Desenvolvimento investe em pesquisas epidemiológicas e genéticas, sendo de interesse multidisciplinar.

FUNÇÃO MOTORA DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Movimentos estereótipos e repetitivos, atração por objetos em movimento como roda de carros, ventilador ligado, são sensíveis ao som, do liquidificador, da furadeira, da serra elétrica e do trânsito. Tátil: ficar muito tempo passando a mão em determinada superfície. Rotina: usar o mesmo utensílio para comer ou beber, mesmo local para dormir ou assistir televisão, podendo ser agressivo caso não seja possível (GAUDERER,2005)

Algumas crianças podem começar a perder habilidades, sendo outro fator agravante, portanto a participação e a observação dos familiares, é muito importante. Quando as crianças são matriculas em escolas os professores são os primeiros a perceberem diferenças ou ausência de comportamento, por passarem boa parte de tempo com elas, é necessário após, a identificação comunicar a direção e os responsáveis pelo aluno, para investigação, embora o diagnóstico ocorra através, de avaliação clínica de equipe multidisciplinar (CORREIA,2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Através deste estudo, foi possível compreender que o autismo é um transtorno que compromete em três níveis a comunicação, socialização e a interação da criança, pelo qual pode ter dificuldade com a linguagem que pode conduzir ao isolamento, além disso deve ser identificado e diagnosticado precocemente para melhor resultado da criança, seguido pelo tratamento clínico através de equipe multidisciplinar, e a frequência escolar pode contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

O educador possui um importante papel na atuação do contexto escolar, ao lidar com alunos dificuldades de aprendizagem, torna-se fundamental identificar as limitações individuais dos educandos e assim facilitar a introdução, permanência e progressão do aluno autista em sala de aula, nos primeiros anos do ensino fundamental. Como proposta futuras um aprofundamento mais detalhado sobre os portadores de necessidades especiais e a metodologia de cada uma, pois esse trabalho de conclusão de curso, abriu para mim um leque de oportunidades de estudo, e tenho a certeza de que o aprimoramento para mim será de extrema importância na minha vida profissional

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Myrian Veras. **A Investigação em Serviço Social**. São Paulo: Editora Veras, 2006.
- BAYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEAUPRÉ, Pauline. **O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica**. In MATOAN, MariaTeresa (Org). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 26, p. 162-166.
- CASTILHO, EWV. **O papel da escola para a educação inclusiva**. In LIVIANU, R., coord. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. ISBN 978-85-7982-013-7. Disponível em: Scielo Books< <http://books.scielo.org>. > Acesso em 12 dez. de 2025.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. Acesso em 12 dez. de 2025.
- Correia, L. M. (2008b). **Alunos com necessidades educativas especiais**. In L. M. Correia (Ed.), **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores** (2 ed. pp. 43-56). Porto: Porto Editora.
- CROCHÍK, J. L. et al. **Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva**. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (1), 295. Disponível em. Acesso em 12 dez. de 2025.
- DEMO, Pedro. **Introdução a metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- FERREIRA, Rosila Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: UFPE, 1998.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GAUDERER C, **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento** – Guia Prático Para Pais e Profissionais, 2ª. ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa oficial, 2005.
- JOSÉ, Elizabete Assunção da; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MAYOR, Federico. **Por uma dinâmica ampliação da educação**. In: Correio da Unesco. Ed. portuguesa, ano 26, n.8, agosto 1998, p. 40-41.
- MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? 160f**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MINETTO, Maria Fatima de. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: Stainback, Susan; Stainback William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.101
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o Autismo/** Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifácio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. P. 158.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO FÍSICA EM PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING NA EDUCAÇÃO

PHYSICAL EDUCATION IN THE PREVENTION AND COMBAT OF BULLYING IN EDUCATION



ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISAN – Centro Universitário (2021); Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O interesse em pesquisar o tema em questão surgiu mediante a repercussão do assunto na sociedade, bem como os alarmantes casos de violência, decorrentes de assassinatos e suicídios suscitados pela prática do *bullying*, primordialmente, nas escolas. Esse assunto é de grande relevância para minha formação acadêmica, uma vez que o docente de educação física tem papel essencial no processo de inclusão dos diversos atores envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Para desenvolver os estudos sobre o presente tema, utilizei a abordagem teórico-metodológica qualitativa, no qual será pautado em revisão bibliográfica disponível. Deste modo, além de referências bibliográficas, analisei reportagens divulgadas em jornais e artigos publicados em revistas, cujo estudo possibilitou identificar os fatores em que acontece o aparecimento da violência escolar através do *bullying*.

Palavras-Chave: Educação Física. Prevenção. Bullying.

ABSTRACT

My interest in researching this topic arose from its impact on society, as well as the alarming cases of violence resulting from murders and suicides caused by bullying, primarily in schools. This subject is of great relevance to

my academic training, since physical education teachers play an essential role in the inclusion process of the various actors involved in the teaching-learning relationship. To develop the studies on this topic, I used a qualitative theoretical-methodological approach, based on a review of available bibliographic sources. Thus, in addition to bibliographic references, I analyzed news reports published in newspapers and articles published in magazines, the study of which allowed me to identify the factors that contribute to the occurrence of school violence through bullying.

Keywords: Physical Education. Prevention. Bullying.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como problemática central estudar a violência escolar, especificamente, o *bullying*, tendo em vista os frequentes casos noticiados tanto no Brasil como no exterior. Assim, estipulei como objetivo geral analisar o papel da escola e do professor de educação física frente ao fenômeno *bullying* e, como objetivos específicos avaliar quais as medidas preventivas que a escola com o auxílio das aulas de educação física pode tomar para combater o *bullying*? Quais as consequências desse comportamento agressivo no processo desenvolvimental e socialização dos indivíduos? Qual o papel do gestor escolar e da educação perante a este tipo de violência?

A recente discussão acerca dos efeitos da prática do bullying dentro das salas de aula e seus reflexos no processo do ensino-aprendizagem.

Porque se torna cada vez mais relevante o estudo sobre os efeitos do bullying dentro da sala de aula, e quais resultados esses hábitos trazem para os alunos e suas relações com a sociedade?

Esta pesquisa justifica sua escolha em analisar sobre Bullying que deriva do termo em inglês *bully*, que significa valentão, ou seja, o termo serve para o conceito do comportamento de práticas ofensivas de coerção entre pessoas, podendo ser essas, ações de agressão física ou verbal. Práticas estas que sempre foram bastante comuns nos mais diferentes círculos sociais, principalmente nos vividos dentro das escolas e nas relações de trabalho, mas que dificilmente eram discutidas abertamente, principalmente por preconceito, medo, ou até mesmo por traumas causados por práticas de bullying.

O bullying foi durante muito tempo, um assunto de pouca relevância e de menor observação acadêmica. Hoje, porém, se tornou objeto de estudo de boa parte do meio acadêmico-científico, recebendo atenção dos pesquisadores de diversas áreas, desde a medicina até dos profissionais da educação, que procuram através de tais estudos aprofundar os conhecimentos sobre as motivações, resultados, mitos e realidades sobre a prática do bullying.

Nos meios escolares, faz-se necessário maior cuidado e atenção sobre tal assunto, tendo em vista que muitos alunos têm sofrido de tal agressão e por consequência acabam resultando em problemas em seu desenvolvimento na carreira escolar, normalmente alterando não apenas o desempenho dos alunos nas avaliações, mas também podendo causar alterações nos hábitos desses alunos, como por exemplo, agressividade, falta de atenção e baixa autoestima.

Através do estudo de tais elementos, busca-se elaborar propostas de trabalhos que visem à formação de novas formas de lidar com tal problema dentro das escolas, buscando auxiliar na readaptação de alunos que passem por tais situações e assim possam se recuperar em seu meio de estudo e na própria sociedade que vive.

Hoje o bullying tem sido um dos grandes problemas enfrentados dentro das escolas, devido aos efeitos que tais práticas têm trazido. Depressão, agressividade, medo, ansiedade e dores físicas, têm sido os mais comuns problemas que se observam em uma análise mais ampla sobre o bullying, que resulta em graves problemas no desenvolvimento estudantil do indivíduo.

O objetivo deste artigo é analisar que o fato de que o Bullying, a intimidação direta ou indireta que varia da simples gozação até atitudes mais violentas que empreguem a força física, é motivo de preocupação crescente nas escolas. Educadores, pais e psicólogos se questionam sobre o que fazer para dar fim a esse problema endêmico da agressão e do desrespeito. Dentre os objetivos específicos pode-se descrever: Conceituar os principais termos que regem a prática do bullying; apontar sintomas e problemas causados pelo bullying na escola.

Através de pesquisa bibliográfica e familiarização dos principais pesquisadores de tal assunto, a pesquisa buscara colaborar na construção do atual cenário de estudo sobre o bullying. Tais materiais somam textos acadêmicos, estudos de caso, livros especializados, e periódicos especializados no assunto, principalmente nas avaliações de situações de bullying dentro da escola. Visando maior aprofundamento nesse método, se somarão os conhecimentos prévios com a análise individual de alguns casos particulares feitos pelo pesquisador, porém, não tornando esses casos o foco principal da pesquisa ou localizando a pesquisa nessas particularidades.

As relações que se estabelecem dentro do meio escolar, no caso desta pesquisa, exigem a análise qualitativa de dados, de forma a dar fundamental importância às relações entre os envolvidos e sobre o discorrer das mesmas. Ignorar as individualidades, neste caso é tornar toda uma pesquisa apenas uma grande soma de números sem muita profundidade.

O bullying sempre existiu, mas antes era apenas conhecido como situações de brigas entre as crianças, implicâncias entre os jovens. Contudo, atualmente essas mesmas brigas e implicâncias, tornaram-se ao longo dos anos, agressões físicas, emocionais e até mesmo motivo de perseguições. Somente, após ver relatos descritos nos veículos de comunicação é que a sociedade passou a buscar soluções para um problema antigo.

PROGRAMAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA E O COMBATE AO BULLYING

O bullying entre alunos na escola foi inicialmente detectado nos países escandinavos (Suécia e Noruega) e no Reino Unido. Nestes países, foram feitas as primeiras apostas em trabalhos de intervenção para diminuir a agressão e vitimação (Olweus, 1993a; Smith & Sharp, 1994a, *apud*, Pereira, 2002). Há numerosos estudos que referem medidas cujo objetivo é reduzir o bullying nas escolas: no Reino Unido (Besag, 1989; Tattum & Lane, 1989; Smith & Thompson, 1991; Elliot 1991; Tattum, 1993; Smith & Sharp, 1994a; Sharp & Smith, 1994a, *apud*, Pereira, 2002), na Noruega existem os estudos de Olweus (1991, 1992, 1993a, *apud*, Pereira, 2002) e no Canadá, de Pepler et al (1993a, *apud*, Pereira, 2002).

Muito pode ser feito para reduzir os problemas de agressão e vitimação na escola e há agora evidências consideráveis de que a intervenção pode ser eficaz. Para saber o que é que foi feito ao nível das escolas para prevenir ou combater o bullying descreve-se duas intervenções fundamentais. Uma foi desenvolvida por Olweus, na Noruega e descrita no livro intitulado *Bullying at school - what we know and what we can do* (1993, *apud*,

Pereira, 2002). A outra intervenção foi levada a cabo por Smith, no Reino Unido, em Sheffield, e encontra-se detalhadamente descrita em duas obras intituladas *School bullying - insights and perspectives*, Smith & Sharp (1994a, *apud*, Pereira, 2002) e *Tackling bullying in your school - A practical handbook for teachers*, Sharp & Smith (1994a, *apud*, Pereira, 2002).

Pikas (1975, *apud*, Pereira, 2002) escreveu sobre a solução dos problemas de bullying nas escolas da Suécia, então designado por mobbing. Apresentando os princípios e os resultados do trabalho de um grupo anti-bullying. O método que apresenta "*The minute-sentence method*" é baseado na qualidade da interação entre o observador e um aluno suspeito de estar a agredir os colegas, mas procurando o seu caminho no sentido de ações construtivas. Apontam-se pontos básicos como os sentimentos e atitudes em relação ao aluno que é vítima e ideias para mudar as estratégias de ação face ao aluno vítima. De uma maneira geral, os efeitos foram positivos no tratamento de alunos agressores.

Cowie, Sharp & Smith (1992, *apud*, Pereira, 2002) desenvolveram o método iniciado por Pikas (1975, *apud*, Pereira, 2002). Este método visa estabelecer uma área de preocupação partilhada em que o técnico (professor ou psicólogo) oferece, ao desencadear da culpabilização do aluno, a possibilidade de mudança para uma perspectiva construtiva de soluções para o problema. As sugestões dadas pelos alunos são consideradas de forma séria e discutidas de maneira a averiguar qual é a possibilidade prática de serem concretizadas.

Em síntese, Pikas em 1975, na Suécia, desenvolveu um método de preocupação partilhada, amplamente divulgado, que distingue a ação individual de um agressor, de um grupo de agressores, gang, que ataca um ou vários colegas. Este método foi retomado e desenvolvido pelos ingleses Cowie, Sharp & Smith (1992, *apud*, Pereira, 2002) e Sharp, Cowie & Smith (1994, *apud*, Pereira, 2002) e foi designado por "*The Method of Shared Concern*".

Cowie & Sharp (1992, *apud*, Pereira, 2002) descrevem uma medida de intervenção que deve ser integrada no projeto global para a prevenção e redução do bullying. Os "Círculos de Qualidade" são uma técnica usada na indústria para incrementar a participação dos trabalhadores na tomada de decisões.

O processo dos círculos de qualidade pode ser representado em cinco passos: identificação do problema, análise, apresentação de soluções, proposta do plano à direção da escola e a sua reformulação. Há grandes benefícios em envolver os alunos na procura de soluções para o bullying e os círculos de qualidade permitem-no. Envolvendo os alunos no problema do bullying, cria-se uma responsabilidade coletiva em mobilizar esforços de forma a tornar mais efetivo um clima contra o bullying.

Cowie & Sharp (1994a, *apud*, Pereira, 2002) referem que trabalho em grupo cooperativo assenta na procura de soluções em conjunto e inicia-se com o estudo de todas as alternativas e soluções possíveis (*brain-storming*). Fundamental para o trabalho cooperativo é a aceitação valores de confiança e de respeito pelo outro. São realizados exercícios para adquirir confiança, nomeadamente através de discussões em grupo e drama. Outro aspecto crucial é aprender a ser tolerante, aceitando diferentes perspectivas de um problema. Os pares são da maior importância para a manutenção de um ambiente cooperativo ou agressivo.

O método, que assenta nos círculos de qualidade, procura, através da participação do grupo e partindo das suas próprias sugestões, resolver os problemas da escola.

Sharp & Cowie (1994, *apud*, Pereira, 2002) referem-se à capacidade de ser assertivo, como o direito de cada um expressar sentimentos e emoções de forma natural e honesta. Este treino deve ser realizado com crianças que tenham dificuldade em defenderem os seus interesses. Tem como objetivos proporcionar-lhes algumas

estratégias que facilitem enfrentar as situações de bullying, permitir o recurso a estratégias assertivas para resolver os problemas de bullying e ajudar a sentirem-se mais autoconfiantes e a aumentar a autoestima. Cada criança é preparada para responder com firmeza às ameaças dos colegas, mas não com violência ou deixando que seja agredida. Este treino também é importante com crianças agressoras porque muitas vezes o problema é elas não saberem que se pode ser assertivo, sem se ser agressivo.

O aconselhamento pelos pares assenta no poder do grupo para facilitar ou dificultar as relações interpessoais (Sharp & Cowie, 1994, *apud*, Pereira, 2002). Consta de um grupo de alunos que é treinado para apoiar os colegas, pois grande parte dos problemas destes são comunicados a um colega e não aos pais ou aos professores. Para introduzir o serviço de aconselhamento pelos pares emergem quatro áreas principais: confidencialidade, responsabilidade, treino e supervisão.

Cowie & Sharp (1996, *apud*, Pereira, 2002) no livro sobre o aconselhamento pelos pares apontam a importância do saber ouvir. As crianças comunicam, mas percebem que ninguém as ouve nem lhes presta atenção. O aconselhamento foi identificado com termos diferentes como: colega ajudante, colega conselheiro, colega de apoio. O apoio pelos pares é baseado no fato de, na maior parte das vezes, os alunos procurarem os colegas quando são confrontados com problemas sérios que não sabem como resolver. Pretende-se com o apoio pelos pares que os alunos aprendam a ouvir e a preocuparem-se com os outros. Simultaneamente, procura-se promover o autoconhecimento, a autoestima e as competências de interação social. O programa de apoio consiste em ensinar a escuta ativa, a resolução de problemas e a capacidade de guardar um segredo, isto é, ser confidencial. O treino de alunos para serem apoiantes, permite-lhes melhorar algumas competências como ouvir e dialogar sobre os seus problemas. Aumenta, assim, o número de pessoas na escola a quem os alunos podem recorrer, melhorando o clima de escola.

Segundo as autoras, os jovens conselheiros umas vezes trabalham com os agressores e outras com as vítimas. As crianças muito novas têm alguma dificuldade em serem conselheiras. Estes alunos são treinados para não aceitarem nem tolerarem o comportamento agressivo, aceitam sim os colegas que agrediram. As crianças agressivas são mais resistentes à cooperação com este grupo. A investigação demonstrou que o clima da escola melhorou com o aconselhamento entre pares. O trabalho cooperativo é preferido pelas meninas. Este trabalho visa à mudança das relações interpessoais no grupo e não a mudança de um comportamento concreto. Os meninos agressores são os que apresentam maiores dificuldades em aderir ao grupo porque não acreditam nas possibilidades dos outros para os ajudarem e só mais dificilmente começam a confiar neles. O serviço de apoio pelos pares traz benefícios aos colaboradores e à escola como um todo.

Cole (1987, *apud*, Pereira, 2002) diz que a maioria das situações de bullying são presenciadas pelos colegas quer no recreio, quer na sala de aula, pelo que ninguém melhor do que eles para poder intervir de forma positiva.

É com as pessoas de um grupo similar em idade e com quem partilham as mesmas experiências que as crianças ou jovens procuram muitas vezes ajuda, apoio e compreensão. Pretende-se que o colega que apóia seja bom ouvinte e amigo, capaz de oferecer apoio emocional aos colegas que estão em dificuldades. O programa de aconselhamento tem por objetivos anotar as necessidades do grupo de pares, criar um ambiente comunitário mais positivo na escola, dar às jovens competências para lidar com problemas pessoais dos colegas e expandir ou reforçar os serviços de apoio e aconselhamento.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ESCOLA

Cada uma das medidas que visam o combate ao bullying devem estar integradas nas políticas educativas da escola. Se considerar que a escola é uma unidade organizacional, sabe-se que o comportamento de agressão e vitimação é resistente à mudança, sendo aceite pelo grupo de pares que podem percebê-lo como "normal". As políticas educativas de escola assentam no envolvimento de toda a comunidade educativa. Estas devem envolver o diretor e a administração da escola, com ligações à família, professores, supervisores e funcionários que devem agir junto das crianças individualmente ou em grupos, em situações diversificadas: fora das vedações, nas áreas envolventes, assembleias de escola ou de turma, na sala de aula, na hora de almoço, nos recreios, nas casas de banho e nas deslocações pela escola, nomeadamente nos corredores (Sharp & Thompson, 1994a, *apud*, Pereira, 2002).

Thompson & Sharp (1994, *apud*, Pereira, 2002) descrevem detalhadamente o porquê das políticas de escola com o objetivo do seu melhor funcionamento, demonstrando a relevância das políticas educativas que, no âmbito da comunidade educativa, visem à mudança de comportamentos.

Diversos mecanismos da vida social condicionam de forma sistemática as possibilidades lúdicas da criança devido à urbanização e à inexistência de um projeto de construção do espaço infantil e seus direitos (Neto, 1995). A atividade lúdica na infância é um problema social dos dias, sendo necessário repensar os espaços e equipamentos para o jogo. De certa forma é surpreendente que as questões relativas aos recreios nas escolas só recentemente tenham vindo a preocupar os investigadores, os pais e os professores, tendo sido nos últimos anos objeto de estudo.

As escolas, na última década, começaram a preocupar-se com a aprendizagem pelos contextos. Passaram a estar mais sensíveis ao melhoramento e diversificação dos espaços de recreio e começaram a revelar alguma preocupação com a imagem da própria escola (Thompson & Sharp, 1994, *apud*, Pereira, 2002). Uma boa imagem de escola e um bom clima não são possíveis se a escola não possuir espaços de recreio agradáveis. Simultaneamente assiste-se a um aumento gradual dos direitos da criança devido à intervenção de várias associações não governamentais. A escola, essencialmente centrada no professor, passa a centrar-se mais no aluno.

As escolas têm vindo a organizar aulas de apoio aos alunos com reduzido sucesso. Este apoio pode ser mais dirigido a uma única disciplina ou à formação de base do aluno, recorrendo a formas lúdicas de aprendizagem. As escolas têm agora um projeto educativo, uma área escola e um código de conduta. Como resultado da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola começou a centrar-se em projetos que, envolvendo toda a comunidade educativa, valorizam a interdisciplinaridade, o desenvolvimento social e a aprendizagem pelos contextos. O código de conduta, implementado em várias escolas, descreve as normas que devem ser observadas pelos vários intervenientes no processo (alunos, professores e funcionários) de forma a garantir o melhor funcionamento e clima da escola.

As escolas, que viam os seus regulamentos disciplinares como algo exterior aos alunos, agora preocupam-se cada vez mais que eles sejam elaborados por toda a comunidade educativa para implicar todos na sua aplicação e que resultem de uma necessidade e não sejam um amontoado de regras impostas arbitrariamente.

A agressividade nas escolas começa a preocupar os docentes e direções das escolas. Os alunos aparecem com frequência na direção da escola ou recorrem aos Diretores de Turma com problemas como roubos, agressões, material destruído, pois foram vítimas dos colegas. Também aparecem, com frequência, alunos que foram

mandados sair da aula por motivo de indisciplina. Durante os intervalos, o Conselho Executivo atende alunos que relatam ter sido vítimas de práticas de bullying, em particular no recreio.

O bullying é reconhecido pela escola como um problema real para o qual é necessário encontrar solução. Estão assim reunidas as condições para se implementar um projeto educativo que vise à prevenção e o combate das práticas agressivas. As mudanças sociais arrastam consigo a mudança de valores. A socialização é um conjunto de processos pelos quais a criança se torna membro da sociedade e responde às suas necessidades (De Lauwe et al., 1976, *apud*, Pereira, 2002).

A socialização depende das estruturas da sociedade, das instituições em que a criança se deve inserir, nos valores que integra etc. O ritmo de vida da criança ou jovem é condicionado pelo ritmo de vida da família e da instituição escolar.

A primeira fase de socialização da criança começa com a família, depois com o grupo de pares quando entra para a escola, ao relacionar-se com outras crianças e com os modelos do adulto, os professores ou educadores com quem contatam.

O processo de aprendizagem da relação com o outro realiza-se através de um mecanismo geral que se aplica a qualquer grupo social em que a criança esteja inserida, (aprendizagem de regras implícitas), por exemplo: uma criança que entra para uma classe nova começa por observar o que se passa na sala, quem é que fala, qual é a reação do professor, dos colegas e o que é que acontece de um modo geral. A criança observa se existe um padrão consistente de comportamento de um professor para outro. Este processo é inconsciente e a criança não sabe dizer por que é que agiu ou não de determinado modo. A criança percebe rapidamente aquilo que é permitido ou não, com cada professor.

Na sociedade de hoje, competitiva, a aprendizagem escolar prepara pouco para o futuro, sendo algumas aprendizagens obsoletas e desajustadas. O jovem entra no mercado de trabalho e é confrontado com exigências para as quais não se sente capacitado. Uma licenciatura não é mais garantia de emprego e a estabilidade profissional diminui com a evolução da tecnologia. O conhecimento atualizado hoje passa a ser obsoleto em muitos ramos profissionais amanhã. Esta realidade prende-se com os valores de determinada época: as regras sociais, a ordem, a disciplina, os valores morais, a noção do certo e do errado, a ideia de liberdade, dentre outros.

O espírito de competição é estimulado na escola primária em vez de se promover a cooperação. Os pais, muitas vezes, em vez de o incentivarem a esforçar-se um pouco mais para se superar a si próprio comparam-no com o colega que tirou melhor nota. Os pais revelam, sobretudo medo, nestas atitudes, porque eles próprios estão a ser avaliados pelo sucesso e insucesso do filho. As crianças começam a procurar formas de tirar melhor nota do que o colega, criando um espírito de competição e um ambiente de hostilidade em vez de desenvolverem um espírito de partilha e alegria.

Alguns pais tendem a responsabilizar os filhos em demasia e é, muitas vezes, à custa dos tempos livres que eles vão procurar maior sucesso escolar. Por outro lado, a solidão, o abandono e a falta de valorização são causas invocadas pelos jovens para abraçarem a marginalidade (Veiga, 1995, *apud*, Pereira, 2002). Os tempos livres são espaços simultaneamente de desenvolvimento pessoal e social ou, pelo contrário, de destruição.

A agressividade na escola, de acordo com os estudos produzidos até então, não está associada a grupos sociais muito carenciados. Está disseminada por todas as classes sociais (Olweus, 1993a; Whitney & Smith, 1993, *apud*, Pereira, 2002). Em conformidade com McPerson & Brown (1988, *apud*, Pereira, 2002), a aprendizagem social ocorre por imitação de modelos significativos e ocorre muito cedo, havendo um acordo generalizado sobre esta

matéria.

A qualidade da vida social foi transformada pela expansão do lazer. O tempo livre é a parte do dia mais "colorida" e estimulante, sendo a entrega gratuita (Pereira, 1993, *apud*, Pereira, 2002). O poder econômico passa a incrementar tempos livres mais diversificados. As práticas tradicionais perderam a sua popularidade e novas formas de ocupação dos tempos livres substituíram-nas. É necessário dedicar particular atenção a esta via de formação, a dos tempos livres, mal controlada pelos adultos. É um espaço de descobertas e de interesses múltiplos.

O tempo livre é mais apreciado do que o tempo de trabalho, que é tipicamente o tempo de constrangimento e de esforço. Mas a qualidade de vida depende da "relação destes dois tempos", ainda que, nos anos 80, numerosos estudos tivessem procurado encontrar a qualidade de vida no local de trabalho como refere Dumazedier (1988, *apud*, Pereira, 2002). A rua é um dos locais onde muitas crianças das áreas suburbanas passam os seus tempos livres com valores e regras de jogo próprias, muitas vezes associadas ao domínio do mais forte.

A criança que está, no dia-a-dia, só, em casa, utiliza a TV como forma de ocupação dos tempos livres, como presença ou companhia para combater a solidão ou como companheira de estudo. Com níveis de atenção diferentes a criança "vê" televisão durante longos períodos do dia. Os veículos de informação como a televisão, rádio e jornais, pela quantidade de público que atingem, veiculam uma cultura de uniformização e de massificação. A publicidade tende a reforçar os interesses e motivações, influenciando a aquisição dos brinquedos e o tipo de práticas cada vez mais individualizadas, como os jogos de vídeo e os jogos de computador de um modo geral.

Nos anos 50, a Igreja era indiretamente uma das grandes promotoras dos tempos livres da infância e adolescência. Através de diversas atividades organizadas ao sábado, ao domingo ou nas férias, numerosas crianças e adolescentes estavam ocupados nos seus tempos livres com atividades, num misto de atividade escolhida, única possível ou permitida. Enquanto se entregavam a estas práticas, o seu tempo livre estava a ser orientado e supervisionado. Participavam em procissões, nas festas paroquiais ou nas festas dos Santos das redondezas, num misto de festa, de liberdade e de cumprir o dever. Participavam em magustos, passeios da catequese e festas de Natal. Tomavam parte em teatros feitos no salão paroquial, que eram antecidos por muitas horas e muitos fins-de-semana de preparativos e envolvimento. As crianças usavam, ainda, os percursos de ida e regresso para a catequese, para a missa e para o terço, como atividade lúdica.

Salle (1982, *apud*, Pereira, 2002) refere-se aos espaços de jogo como espaços de vida. Aponta a necessidade de criar estes espaços para as crianças na área de residência, de forma a que o acesso a estes seja feito pela criança, sem necessitar de apoio na deslocação, sobretudo no caso das mais novas.

Assiste-se, também, a ofertas institucionais de várias práticas nomeadamente nas associações culturais, recreativas e desportivas. Cada associação organiza festas, bailes, concursos, preparam diferentes atividades e diversifica os espaços. Salle (1982, *apud*, Pereira, 2002) descreve uma experiência de diversificação das propostas de atividades comunitárias para as crianças, organizadas em ateliês e levadas a cabo em diversas cidades francesas.

Os tempos livres na infância (atividade livre não estruturada) têm sido confrontados com um quadro crescente de motivações para práticas institucionais, que atraem cada vez maior número de crianças e cada vez mais cedo (Neto, 1995).

Os tempos livres institucionalizados podem representar um perigo quanto às opções. A criança pode não ter capacidade de decisão e serem os pais a definir as atividades a realizar. A menina que vai para o ballet por

imposição da mãe, para cumprir na filha o seu próprio sonho de frequentar uma escola de dança, que nunca se concretizou, não realiza uma atividade de lazer. Os tempos livres institucionais têm que respeitar algumas características: a livre escolha da criança, a sua motivação e a sua individualidade. A criança deve ser reforçada e apoiada na sua escolha.

Em síntese, de um tempo livre dinamizado pela igreja, o compromisso que antes existia com a igreja passa a ser feito com várias instituições: o instituto de inglês, a piscina, o ginásio, o clube de futebol e assim as crianças e jovens vão ocupando os seus tempos livres.

Embora a sociedade esteja em mudança vertiginosa, num estudo de Pereira, em 1993, realizado com crianças do 1º ciclo e jardim de infância do conselho de Guimarães, as práticas de tempos livres institucionalizadas eram realizadas apenas por uma pequena percentagem das crianças. E para este pequeno grupo, que realizava algumas atividades extraescolares, regularmente, o número de horas consumidas era diminuto. Contudo, Neto (1995) alerta para o perigo da família institucionalizar os tempos livres da criança através de atividades formais ou organizadas de acordo com a "oferta" das estruturas ligadas à sua organização e gestão, em particular, nos grandes centros urbanos. Smith (1990, *apud*, Pereira, 2002) refere-se ao valor do jogo espontâneo como um importante, senão essencial, componente do desenvolvimento social e intelectual da criança, da sua criatividade e amadurecimento pessoal.

Cada vez mais, as crianças brincam sós, dificultando a aprendizagem de competências sociais que lhes permitam interagir com os pares. A dificuldade nas relações interpessoais parece avolumar-se com a idade. São dadas poucas oportunidades de uma criança ver o ponto de vista do outro e de resolver pequenas divergências na relação entre eles e no decurso dos jogos. Esta ideia da diversificação de práticas a propor às crianças, junto à área de residência, numa perspectiva de animação dos tempos livres (SaBe, 1982, *apud*, Pereira, 2002), começa também a fazer sentido na animação dos tempos livres na escola.

Com a entrada para a escola, as crianças são agrupadas pelas idades, o que lhes dá um novo lugar na sociedade. Estar com os seus pares permite-lhes a competição socializada, testar as suas próprias ações em confronto com os outros, criar amizades, expressar as suas zangas, alargar e substituir alguns laços familiares pelos que cria com os seus pares (Silva e Fagulha, 1987, *apud*, Pereira, 2002).

A escola, a segunda socialização da criança, onde não se fala a mesma linguagem, onde as regras e os valores estão tão distantes dos valores familiares, vai provocar o isolamento da criança e a sua inadaptação. As normas na família e as que a criança encontra na escola não são coincidentes.

A escola, onde as crianças não se conhecem entre si, não conhecem todos os professores nem identificam os colegas da sua sala pelo próprio nome, é um novo mundo para a criança, que exige um conjunto de aprendizagens sociais e de normas.

A criança procura fazer amigos usando estratégias de aproximação, de acordo com os interesses comuns e necessidades com os quais já foram bem-sucedidos. Nesta fase inicial de formação do grupo há algum conflito e tensão. As mudanças das relações entre os membros do grupo conduzem a um testar dos limites (Thompson & Sharp, 1994, *apud*, Pereira, 2002).

As crianças agrupam-se, assim, e aprendem as regras a partir daquilo que observam. Se forem consistentes com o que é conhecido como "Regulamento da Escola" tudo bem, caso contrário, há uma quebra entre o que as regras dizem e o que fazem as crianças, e a aprendizagem é feita pelas vivências. Para além desta aprendizagem pelas vivências, o modelo do professor também influencia a aprendizagem dos alunos aprendizagem por

modelação, pois os alunos procuram imitar aquilo que veem, que é significativo para cada um.

O envolvimento dos pais na escola pode ser uma via de reduzir as situações de agressividade. Os pais passam a conhecer melhor as atividades realizadas pelos filhos, passam a ser elementos dinamizadores dessas atividades e não espectadores passivos. A participação ativa permite a intervenção, no sentido de melhorar e evitar a crítica que visa a destruição. As festas ou lanches produzidos em conjunto por professores, pais e alunos podem ser um bom começo para uma participação mais efetiva.

Os pais deixam de ter o papel de controladores e deixam de ser chamados à escola apenas por questões problemáticas: nas avaliações, questões de indisciplina e faltas. Veiga (1995, *apud*, Pereira, 2002) refere-se ao sentido etimológico da escola como "o lugar do lazer, do tempo livre, do ócio, em oposição ao negócio". Hoje, existe uma escola organizada por disciplinas (matérias fragmentadas) e horários rígidos à semelhança das empresas, tendo a dupla função, trabalho e esforço na sala de aula e tempo livre, no recreio.

Os recreios das escolas primárias, dos anos 50, eram locais onde se aprendiam numerosos jogos: as rodas cantadas; os jogos tradicionais como a macaca, o peão, o espeto, o esconde, a caça; os jogos de corrida e perseguição e os jogos de bola individuais, com lengalengas, e de equipa como "a mata" ou, para as mais velhas, as modalidades desportivas com maior implantação local.

Estes jogos, não senda praticadas ao longo do ano com a mesma frequência, eram incentivados e, por vezes, sugeridos pelos professores que apoiavam os recreios. Muitas vezes, as crianças pediam para fazer um determinado jogo ou a que tinham feita de véspera. Sabiam as regras, conheciam o jogo e jogavam com a supervisão de um adulto que facilitava a organização e o desenvolvimento do jogo. A decisão da que fazer nas recreios era da criança, que brincava como se não tivesse a presença do adulto. Este papel pode mostrar-se indispensável para promover a interação das crianças na escola e, nomeadamente, facilitar a integração das mais novas. As escolas hoje têm espaço próprio de recreio, enquanto muitas, então não dispunham senão de um pequeno espaço envolvente, não existindo um espaço próprio e preparado para tal. Parece tratar-se de um melhoramento com repercussões positivas nos tempos livres na escola.

As crianças são deixadas sós e as suas dificuldades em se organizarem e a falta de hábito de o fazerem vão-se avolumando, ao longo do período. Outro aspecto que cria dificuldades a que os recreios sejam um local de encontro e de partilha de brincadeiras está relacionada, possivelmente, com as expectativas que são criadas às crianças e jovens, em particular, o nível dos três ciclos de ensino obrigatório. Embora as escolas disponham de balizas, cestos de basquetebol ou outros espaços, não é dada às crianças o material de apoio, muitas vezes, nem lhes é permitido trazer de casa as bolas que fazem a felicidade dos mais novos e que são um marco importante para a sua integração naquele grupo. Por último, deve-se que equacionar o problema da área de recreio por criança que é diminuta, devido à sobrelotação de muitas escolas.

As preferências pelas atividades lúdicas e recreativas estão relacionadas com o gênero e com a idade das crianças. Os meninos envolvem-se em atividades mais físicas do que as meninas (Cullen, 1993, *apud*, Pereira, 2002). Os meninos são mais ativos do que as meninas e necessitam de mais espaço para os seus jogos (exemplo futebol e meninos; elástica e meninas). Estes dois motivos podem determinar a sua preferência pelas atividades ao ar livre. As meninas, nos seus jogos no exterior, são muitas vezes importunadas pelas correrias dos meninos ou pelas bolas com que estão a jogar.

Boulton (1992, *apud*, Pereira, 2002) realizou um estudo com crianças dos 8 aos 11 anos, sobre a sua participação nas atividades no recreio, nas escolas primárias, tendo usado como metodologia a observação direta. Verificou

que, em ambas as idades, as duas categorias de comportamento mais frequentes foram às atividades sociais e os jogos de regras. As crianças mais velhas passaram mais tempo nos jogos de regras do que as mais novas, sendo a diferença significativa. As meninas passaram mais tempo em atividades sociais do que os meninos. Algumas das atividades são apenas realizadas por um dos sexos ou um grupo etário específico, enquanto outras são realizadas por todas as crianças, independentemente do sexo ou da idade.

Pereira (1993, *apud*, Pereira, 2002), num estudo recente, descreve a ocupação dos tempos livres da criança dos 4 aos 10 anos. Mostra que uma parte do tempo da criança é dispendido a brincar: com materiais naturais, com brinquedos comerciais, com brinquedos tradicionais e a ver televisão. Muitas crianças, sobretudo as mais novas (do jardim de infância), brincam com os pais. A percentagem de crianças que faz alguma atividade desportiva ou cultural sistematizada atinge 1/4 das crianças, sendo o uso do computador diminuto. Num estudo igualmente recente de Serra (1992, *apud*, Pereira, 2002), verifica-se que os jogos de caça são os mais frequentes qualquer que seja o contexto (rural, misto ou urbano). Observa-se, contudo, uma influência dos jogos tradicionais populares que muito lentamente tendem a desaparecer (Neto 1992). O caminho de ida e volta da escola também podem ser espaços de atividade lúdica e de socialização, em particular nos meios rurais, onde as crianças fazem caminhadas em bando até à escola.

O desporto é uma realidade complexa que visa, para a infância, o desenvolvimento, nomeadamente, motor e social. É um dos sistemas sociais aos quais a criança está exposta, que interage sobre outros sistemas sociais como a família, a escola, os pares, os mas média e a igreja, como diz McPherson & Brown (1988, *apud*, Pereira, 2002). A imagem do desporto que chega à criança é a do futebol de alta competição, que aparece, às vezes, associado a atos de violência e vandalismo estudados por vários autores (White, 1978, *apud*, Pereira, 2002). Noutras modalidades, também é visível a violência dos jogadores para com os adversários, ainda que o impacto seja menor porque elas próprias envolvem menor público.

A prática desportiva na escola deve ser abordada numa perspectiva de desenvolvimento psicomotor e social, em que se aposta na competição com os adversários e não contra. É valorizada pela cooperação, aprendizagem e aceitação de regras e pelo prazer do jogo e não pelos resultados.

Muitas vezes, quando se fala dos recreios, refere-se, também, ao impacto destes no comportamento dos alunos na sala de aula. Os recreios são importantes, mais pela paragem que proporcionam aos professores, segundo os próprios, do que pelo papel que possam desempenhar, junto dos alunos. Em relação a estes são necessários para gastarem energias. Para os professores esta necessidade de pequenas paragens é indispensável devida ao complexo jogo de autoridade de cada um dos intervenientes (professor e alunos) em que tentam utilizar o poder, criando tensão (Magalhães, 1996, *apud*, Pereira, 2002). Todos reconhecem-se os papéis do professor e do aluno, apresentando o primeiro um carácter institucional e formal do poder, enquanto o papel do aluno é, sobretudo, de acatar as regras, aprender o que lhe é ensinado e adotar comportamentos que favoreçam a aprendizagem.

O recreio é uma espécie de um pequeno mundo marginal à escola onde esta relação de poder assume novos contornos; e onde professores e alunos assumem novos papéis. As crianças passam uma parte substancial do dia no recreio onde escolhem livremente os colegas de brincadeiras e as atividades a realizar. O comportamento das crianças no recreio tem fortes implicações no seu desenvolvimento (Pellegrini, 1993, *apud*, Pereira, 2002).

Quando se fala de recreio não se fala de uma única realidade, pois há diferenças organizacionais das escolas que se refletem nos recreios. Pellegrini & Smith, em 1993 (*apud*, Pereira, 2002), num estudo sobre a problemática dos recreios das escolas inglesas, referem que estes variam na duração, no número de períodos e supervisão, de

umas escolas para outras.

Onde não parecem faltar estímulos para momentos bem agradáveis, geralmente falta o elemento fundamental para que o jogo aconteça, a bola. Normalmente, não são emprestadas bolas para jogarem no recreio, mesmo que o aluno tenha que permanecer no local, em vez dos 10 a 15 minutos habituais, uma, duas ou mais horas.

Por último, a questão da densidade populacional nos recreios é outro fator importante que poderá estar associado a maior agressividade, não existindo, contudo, estudos específicos.

Há escolas onde a razão espaço de recreio e número de alunos permite que todos tenham o seu canto para brincar enquanto outras escolas que ocuparam os espaços de recreio com pavilhões pré-fabricados não só reduziram as dimensões do espaço, como aumentaram o número de alunos, com implicações diretas no espaço per capita, tomando-o diminuto.

O recreio, contudo, não pode ser entendido apenas como espaço exterior, pois, nos dias em que as condições atmosféricas não o permitem, as crianças têm que permanecer em espaços dentro da escola, normalmente exíguos e mal equipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente assiste-se à difusão de vários atos de violência pela mídia, entre crianças, jovens e adultos, atos horríveis que têm causado a maior consternação entre toda a população. Perante estes comportamentos extremos muitas dúvidas ficam ao tentar explicar estes fatos, mas fica uma certeza, a necessidade de organizar programas de intervenção para apoiar as crianças em risco. Estes dramas levam a uma profunda reflexão, sobretudo em duas vertentes: a corrente explicativa e a procura de soluções. Perceber porque é que os seres entre a mesma espécie se destroem, se matam e agredem foi objeto de diversas interpretações teóricas. Quanto ao que se passa com o ser humano pode-se assinalar grandes modelos explicativos.

No estudo dos recreios, a supervisão é um dos aspectos que apresenta características que o particularizam de país para país e entre escolas do país. A maioria das crianças pensa que não é necessária a assistência do professor no recreio. Contudo, os resultados dos estudos apontam para a necessidade do jogo livre no recreio ser monitorizado pelos professores, de forma a promover a qualidade do jogo com vista ao desenvolvimento da criança e facilitar o uso mais eficaz dos espaços exteriores.

Em resumo, observa-se pelo texto apresentado nesta monografia que no entendimento dos professores com classes difíceis, em que o professor tem que fazer um esforço constante para manter a disciplina é um momento de interrupção dessa tensão, permitindo-lhe recuperar energias para enfrentar de novo a classe. O número e a natureza das interações entre professores e crianças variam com a idade e o sexo.

A criança rapidamente percebe quais são os professores de quem se pode aproximar e receber apoio. As crianças que, regularmente, procuram o professor são aquelas que tendem a ser rejeitadas pelos colegas (não a deixam jogar) ou são injustamente tratadas nos jogos. Muitas vezes as meninas procuram os professores apenas para conversarem.

Percebe-se existe a necessidade de um investimento social, que integre um projeto educativo direcionado a evitar esse confronto entre as crianças. As diversas estruturas educativas devem favorecer o desenvolvimento da criança nas várias dimensões, devendo permitir, sob o ponto de vista motor, a aquisição de habilidades motoras; sob o ponto de vista cognitivo, a resolução de problemas; sob o ponto de vista social, a cooperação, a oposição e

a interação; sob o ponto de vista estético, a unidade, o equilíbrio, a harmonia, o contraste; e sob o ponto de vista cultural, a atribuição de significado por parte da criança. O espaço de jogo deve possuir características estruturais e funcionais de forma a proporcionar o desenvolvimento da criança pela atividade lúdica.

Para dar resposta a todas estas necessidades, os equipamentos devem ser variados e complexos, combinando aspectos sociais, motores e outros e devem ter estruturas flexíveis que permitam a mudança do espaço e das práticas, de forma a continuarem atrativos para as crianças, pois, com muita frequência, há desacordo entre o que as crianças realizam nos tempos livres e as práticas que preferem realizar.

Este estudo aponta para a necessidade de se continuar a investigar esta área e a necessidade de dar maior atenção à formação dos professores, direcionados em evitar que em qualquer parte da escola, seja durante as aulas, no recreio continuem ocorrendo confronto entre alunos e aumentando o fenómeno do bullying.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Violência, controle social e cidadania. **Revista Crítica de Ciência Sociais**, 41, 1994, p. 101-127.
- ALMEIDA, A T. **Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema.** *In: Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 1995, P. 525-540.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** (Trad.) Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?** Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova editora, 2004.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 2ª ed., Porto Alegre. Artmed, 2007.
- ESTRELA, M. T. **Prevenção da indisciplina e formação de professores.** *In: Dossier a indisciplina*, Noesis, Janeiro/março, 1996, p. 29-38.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus Editora, 2005.
- GALLARDO, J. **A Maus tratos à criança.** Porto: Porto Editora, 1994.
- GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- LEAL, E.J.M. **Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa.** Contrapontos, Itajaí, v.2, n.5, p.227-235, maio/ago. 2002.
- LOPES NETO A.A., **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria*. v.81, s. 164-s172.

LOPES NETO A.A., **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro, ABRAPI; 2004.

NETO, C. **Motricidade e jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Textos universitários de ciências sociais e humanas: para uma escola sem violência**. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Março, 2002.

RUTERFORD, R.; LOPES, J. **Problemas de comportamento na sala de aula, identificação, avaliação e modificação**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAWADSKI, Mary Lee; MIDDELTON- MOZ, Jane. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed Bookmam, 2007.

POR QUE A LEI DA ATRAÇÃO NÃO FUNCIONA PARA A MAIORIA DAS PESSOAS: UMA ANÁLISE NEUROBIOLÓGICA, EPIGENÉTICA E PSICOSSOMÁTICA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE JOE DISPENZA E BRUCE H. LIPTON



WHY THE LAW OF ATTRACTION DOESN'T WORK FOR MOST PEOPLE: A NEUROBIOLOGICAL, EPIGENETIC, AND PSYCHOSOMATIC ANALYSIS BASED ON THE CONTRIBUTIONS OF JOE DISPENZA AND BRUCE H. LIPTON

ANTÔNIA BRAZ

Terapeuta, Psicanalista, Consteladora Sistêmica, Pesquisadora em Neurociência e Epigenética Aplicada ao Comportamento Humano.

RESUMO

A Lei da Atração tornou-se amplamente difundida nas últimas décadas como uma explicação para a manifestação de eventos desejados por meio do pensamento positivo, da intenção consciente e da visualização mental. Apesar de sua popularização, observa-se que a maioria das pessoas que adota tais práticas não alcança resultados consistentes, sustentáveis ou mensuráveis. Este artigo propõe uma análise crítica desse fenômeno a partir de uma abordagem interdisciplinar, integrando contribuições teóricas de Joe Dispenza e Bruce H. Lipton com fundamentos da neurociência, da psicologia do comportamento, da epigenética e da psicossomática contemporânea. Defende-se que o fracasso recorrente da chamada Lei da Atração não reside na mente consciente, mas na permanência de padrões neurobiológicos, emocionais e somáticos condicionados, que operam predominantemente de forma inconsciente. Argumenta-se que a transformação efetiva exige coerência

psicofisiológica e reprogramação profunda da memória corporal, indo além da intenção cognitiva e do pensamento positivo.

Palavras-chave: Lei da Atração; Neurociência; Epigenética; Subconsciente; Psicossomática.

ABSTRACT

The Law of Attraction has become widely disseminated in recent decades as an explanation for the manifestation of desired events through positive thinking, conscious intention, and mental visualization. Despite its popularization, it is observed that most people who adopt such practices do not achieve consistent, sustainable, or measurable results. This article proposes a critical analysis of this phenomenon from an interdisciplinary approach, integrating theoretical contributions from Joe Dispenza and Bruce H. Lipton with foundations from neuroscience, behavioral psychology, epigenetics, and contemporary psychosomatics. It argues that the recurring failure of the so-called Law of Attraction does not reside in the conscious mind, but in the persistence of conditioned neurobiological, emotional, and somatic patterns that operate predominantly unconsciously. It argues that effective transformation requires psychophysiological coherence and profound reprogramming of body memory, going beyond cognitive intention and positive thinking.

Keywords: Law of Attraction; Neuroscience; Epigenetics; Subconscious; Psychosomatics.

INTRODUÇÃO

A relação entre mente, corpo e realidade constitui um dos temas mais antigos da investigação humana, atravessando campos como a filosofia, a religião, a psicologia e, mais recentemente, a neurociência. Desde tradições filosóficas orientais até correntes modernas da psicologia positiva, a ideia de que pensamentos e emoções influenciam diretamente a experiência de vida tem sido amplamente defendida.

No cenário contemporâneo, a Lei da Atração consolidou-se como um dos modelos mais difundidos dessa concepção, sobretudo após sua popularização por meio de obras de autoajuda e discursos motivacionais. De acordo com esse paradigma, pensamentos e emoções emitiriam determinadas “frequências” capazes de atrair para a vida do indivíduo eventos de natureza equivalente.

Entretanto, observa-se uma discrepância relevante entre as promessas desse modelo e os resultados concretos alcançados pela maioria de seus adeptos. Apesar da ampla adesão à Lei da Atração, apenas uma minoria relata transformações profundas e sustentáveis em dimensões como saúde, prosperidade, relacionamentos e autorrealização.

Tal paradoxo suscita questionamentos centrais: Por que a Lei da Atração parece produzir efeitos para alguns e não para a maioria? A limitação estaria na falta de disciplina mental, na ausência de fé ou em limitações mais profundas relacionadas ao funcionamento do organismo humano?

Autores como Joe Dispenza e Bruce H. Lipton propõem uma interpretação alternativa desse fenômeno ao deslocar o foco da mente consciente para os sistemas subconscientes e corporais que regulam o comportamento humano. Embora suas abordagens frequentemente extrapolem os limites da ciência tradicional, elas estabelecem diálogo com evidências consolidadas da neurociência, da psicologia da aprendizagem, da biologia do estresse e da psicossomática.

Diante disso, este artigo propõe uma análise crítica da Lei da Atração à luz dessas contribuições, defendendo que mudanças efetivas não ocorrem no plano mental isolado, mas requerem uma reprogramação psicossomática profunda, baseada na coerência entre mente, corpo e emoção.

A LEI DA ATRAÇÃO E SEUS LIMITES CONCEITUAIS

A formulação popular da Lei da Atração fundamenta-se na premissa de que pensamentos e emoções seriam capazes de influenciar diretamente a realidade externa, operando como uma força causal universal. Nessa perspectiva, a mente consciente é concebida como instância central — e quase soberana — na criação da experiência de vida individual.

Sob o prisma científico, contudo, tal concepção apresenta limitações substantivas. Até o momento, não existem evidências empíricas robustas que sustentem a hipótese de que pensamentos, de forma isolada, sejam capazes de modificar eventos externos diretamente. O que a literatura científica demonstra de maneira consistente é que pensamentos e emoções influenciam percepções, avaliações cognitivas, tomadas de decisão, padrões comportamentais e respostas fisiológicas, os quais, indiretamente, afetam a maneira como o indivíduo interage com o ambiente e constrói seus resultados ao longo do tempo (DAMASIO, 2018).

A relação entre pensamento e realidade, portanto, é mediada por múltiplos níveis neuropsicológicos e comportamentais. Essa mediação envolve sistemas de aprendizagem, memória emocional, processamento inconsciente e regulação autonômica. A simplificação proposta pela Lei da Atração desconsidera a complexidade desses sistemas, ao reduzir a mudança humana a um ato voluntário da mente consciente, negligenciando a participação decisiva dos processos corporais e inconscientes que sustentam o comportamento (LEDOUX, 2015).

Outro limite central desse modelo reside na supervalorização da consciência deliberada. Evidências oriundas da psicologia cognitiva e da neurociência comportamental indicam que grande parte das decisões humanas ocorre de forma automática, rápida e não consciente, precedendo a formulação racional do pensamento consciente. Processos como hábitos, respostas emocionais condicionadas e reações autonômicas são mediados por circuitos subcorticais e operam fora do controle voluntário direto (BARGH; CHARTRAND, 1999; LIBET *et al.*, 1983).

Além disso, a Lei da Atração ignora princípios fundamentais da fisiologia e da biologia do comportamento, especialmente o conceito de homeostase. O organismo humano tende a preservar estados internos relativamente estáveis — mesmo quando disfuncionais — por serem previsíveis e energeticamente eficientes. Mudanças profundas nos padrões emocionais, comportamentais ou identitários geram instabilidade fisiológica e são frequentemente interpretadas pelo sistema nervoso como ameaça, ainda que cognitivamente desejadas (McEWEN, 2007).

Nesse sentido, desejar conscientemente uma nova realidade não implica que o corpo e os sistemas neurofisiológicos estejam preparados para sustentá-la. A incongruência entre intenção consciente e programação psicossomática explica, em grande medida, o fracasso recorrente das tentativas de mudança baseadas exclusivamente em pensamento positivo. Transformações duradouras exigem, portanto, intervenções que promovam alinhamento entre cognição, emoção, fisiologia e comportamento, indo além da mera formulação mental de desejos.

BRUCE H. LIPTON E A PRIMAZIA DO SUBCONSCIENTE NA DETERMINAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Bruce H. Lipton apresenta uma contribuição relevante para a crítica à Lei da Atração ao sustentar que a mente consciente possui influência limitada sobre o comportamento humano quando comparada à mente subconsciente. De acordo com o Lipton (2005), a mente consciente seria responsável apenas por uma pequena fração da atividade mental total, enquanto a maior parte das respostas comportamentais, emocionais e fisiológicas seria mediada por processos subconscientes automáticos.

A proporção frequentemente citada por Lipton (2005) — aproximadamente 5% de atividade consciente e 95% subconsciente — não corresponde a um dado estatístico rigorosamente mensurável, mas funciona como um modelo explicativo compatível com evidências provenientes da neurociência e da psicologia cognitiva. Pesquisas sobre memória implícita, formação de hábitos e respostas emocionais automáticas indicam que o cérebro frequentemente inicia ações e avaliações antes que o indivíduo tenha plena consciência de suas decisões (BARGH; CHARTRAND, 1999).

Lipton destaca ainda que o subconsciente é estruturado majoritariamente durante a infância, período marcado por elevada plasticidade neural e predominância de processos de aprendizagem não crítica (LIPTON, 2005). Nessa fase do desenvolvimento, crenças centrais, padrões emocionais e modelos de relacionamento são internalizados sobretudo por meio da repetição e da observação, sem o filtro analítico característico da mente adulta (SIEGEL; BRYSON, 2015).

Esses conteúdos internalizados passam a operar como programas automáticos que orientam o comportamento na vida adulta de forma silenciosa, porém dominante. Dessa maneira, mesmo quando a mente consciente estabelece novos objetivos ou intenções, o subconsciente tende a continuar funcionando de acordo com padrões previamente consolidados, que muitas vezes se mostram incompatíveis com os desejos conscientes atuais (LIPTON, 2005).

EPIGENÉTICA, AMBIENTE INTERNO E PROGRAMAÇÃO BIOLÓGICA

A epigenética amplia de modo significativo a compreensão dessa dinâmica ao demonstrar que a expressão gênica pode ser modulada por fatores ambientais e psicossociais, sem que haja alteração da sequência do DNA propriamente dita (JAENISCH; BIRD, 2003). Evidências indicam que condições como estresse crônico, experiências emocionais recorrentes, padrões de vínculo afetivo e contextos sociais adversos atuam como sinais bioquímicos capazes de influenciar a ativação ou o silenciamento de determinados genes, especialmente aqueles relacionados à regulação do estresse, à inflamação e à resposta imune (McEWEN, 2012).

Lipton (2005) recorre a esse campo da biologia para sustentar a ideia de que crenças, percepções e emoções funcionariam como ambientes internos, capazes de influenciar processos celulares e sistêmicos por meio de vias neuroendócrinas e neuroimunológicas. Ainda que seja necessária cautela ao extrapolar diretamente os achados da epigenética para explicações psicológicas amplas, existe consenso científico de que estados emocionais persistentes exercem impacto mensurável sobre sistemas fisiológicos fundamentais, como o sistema imunológico, o endócrino e o nervoso central (SAPOLSKY, 2004).

Nesse sentido, experiências emocionais precoces não apenas moldam estruturas cognitivas e crenças psicológicas, mas também contribuem para a organização biológica do organismo ao longo do desenvolvimento (MEANEY, 2010). O corpo passa a operar segundo padrões fisiológicos aprendidos, nos quais respostas ao estresse, à ameaça e à vinculação afetiva tendem a se repetir de forma automática, estabelecendo uma base somática que sustenta a recorrência de determinados comportamentos e estados emocionais na vida adulta (DAMASIO, 2012).

O CORPO COMO SISTEMA DE MEMÓRIA EMOCIONAL

Joe Dispenza aprofunda essa discussão ao sustentar que o corpo não atua apenas como um receptor passivo das experiências psíquicas, mas como um sistema ativo de armazenamento de memórias emocionais, capaz de consolidar vivências repetidas em padrões biológicos relativamente estáveis. Segundo Dispenza (2020), experiências associadas a emoções intensas — como medo, prazer, dor ou vínculo afetivo — tendem a ser incorporadas ao organismo por meio de respostas fisiológicas recorrentes, que passam a constituir um modo habitual de funcionamento corporal. Dessa forma, o corpo aprende a “ser” determinados estados emocionais antes mesmo que o indivíduo os reconheça conscientemente.

A neurociência oferece respaldo parcial a essa concepção por meio do conceito de memória implícita, que se refere a formas de memória não declarativas, adquiridas sem mediação consciente e expressas principalmente por meio de comportamentos automáticos, respostas emocionais e padrões fisiológicos (SQUIRE; DEDE, 2015). Emoções associadas a experiências significativas ativam circuitos do sistema límbico — especialmente estruturas como a amígdala e o hipocampo —, favorecendo o fortalecimento de conexões sinápticas por mecanismos de neuroplasticidade dependente da experiência (PHELPS, 2004). Com a repetição, essas redes neurais tornam-se progressivamente mais eficientes e dominantes.

Esses registros emocionais não se manifestam apenas no nível cognitivo, mas também por meio de alterações hormonais, padrões musculares crônicos, postura corporal, tônus visceral e modos específicos de funcionamento do sistema nervoso autônomo (VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020). Respostas frequentes de ativação simpática ou de inibição parassimpática, por exemplo, podem tornar-se estados basais do organismo, levando o corpo a operar como se estivesse constantemente reagindo a ameaças ou estímulos do passado. Nesse sentido, o corpo passa a “reviver” biologicamente experiências pretéritas no presente, mesmo quando o contexto atual não justifica tais reações (DAMASIO, 2012).

Dessa forma, desejar conscientemente uma nova realidade ou formular intenções racionais de mudança revela-se, muitas vezes, insuficiente para romper padrões corporais profundamente condicionados. O corpo tende a preservar estados fisiológicos familiares, reagindo de acordo com memórias emocionais antigas que garantem previsibilidade interna e economia metabólica (McEWEN, 2012). Assim, mudanças que ameaçam esses padrões consolidados podem ser inconscientemente sabotadas por respostas automáticas do organismo, evidenciando a primazia dos processos implícitos e somáticos sobre a vontade consciente isolada (DISPENZA, 2020).

PSICOSSOMÁTICA E REPETIÇÃO DE PADRÕES: FUNDAMENTOS NEUROBIOLÓGICOS E CLÍNICOS

A psicossomática contemporânea compreende o adoecimento humano como resultado da interação dinâmica entre processos psíquicos, neurobiológicos e fisiológicos, superando a tradicional separação entre mente e corpo (MARTY, 1993). Nessa perspectiva, emoções não elaboradas, experiências traumáticas e estados prolongados de estresse produzem efeitos mensuráveis sobre o organismo, influenciando diretamente a saúde física e mental (McEWEN, 2012).

Estudos em neurociência e medicina psicossomática demonstram que estados emocionais crônicos estão associados à ativação persistente do eixo hipotálamo–hipófise–adrenal (HHA), com liberação prolongada de cortisol e catecolaminas, o que contribui para processos inflamatórios, disfunções imunológicas e o desenvolvimento de doenças crônicas (SAPOLSKY, 2004; DHABHAR, 2014). Nesse contexto, sintomas psicossomáticos não devem ser compreendidos como fenômenos imaginários, mas como expressões corporais de padrões emocionais e neurofisiológicos estabilizados ao longo do tempo (MARTY, 1993).

Do ponto de vista neurobiológico, a repetição desses padrões está relacionada à consolidação de memórias emocionais implícitas, armazenadas em circuitos subcorticais e expressas por meio de respostas automáticas do corpo (SQUIRE; DEDE, 2015). Quando emoções intensas são vivenciadas repetidamente sem processamento adaptativo, o organismo aprende a responder de forma automática, mesmo na ausência de ameaça real, estabelecendo estados fisiológicos basais disfuncionais, descritos como uma “zona de conforto biológica” (McEWEN, 2012; DISPENZA, 2020).

Essa zona de conforto não implica bem-estar subjetivo, mas previsibilidade neurofisiológica, o que explica a resistência à mudança observada em muitos indivíduos, mesmo quando a transformação é conscientemente desejada (STERLING, 2012; VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020). Tal resistência não representa falha pessoal, mas um mecanismo adaptativo voltado à preservação da estabilidade interna (SCHORE, 2012).

A psicossomática contemporânea reconhece, assim, que o insight cognitivo isolado é insuficiente para promover mudanças duradouras. A transformação efetiva exige intervenções que atuem simultaneamente nos níveis emocional, corporal e neurofisiológico, permitindo a reorganização dos padrões implícitos que sustentam o adoecimento e favorecendo estados internos mais adaptativos e regulados (DAMASIO, 2012; PORGES, 2011).

PSICOSSOMÁTICA E REPETIÇÃO DE PADRÕES: FUNDAMENTOS NEUROCIÊNCIAS E FISIOLÓGICOS

A psicossomática contemporânea compreende a saúde e o adoecimento como resultados da interação contínua entre processos psicológicos, emocionais e fisiológicos, superando a separação tradicional entre mente e corpo (MARTY, 1993). Evidências científicas demonstram que emoções não elaboradas, experiências traumáticas e estresse crônico produzem alterações persistentes nos sistemas nervoso, endócrino e imunológico, impactando diretamente a saúde física e mental (McEWEN, 2012; VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

Do ponto de vista neurofisiológico, o estresse crônico está associado à ativação prolongada do eixo hipotálamo–hipófise–adrenal (HHA), com liberação sustentada de cortisol. Embora adaptativa em situações agudas, essa resposta torna-se prejudicial quando mantida, contribuindo para inflamação sistêmica, disfunções metabólicas, imunossupressão e prejuízos à neuroplasticidade, especialmente em áreas cerebrais relacionadas à memória e à regulação emocional (SAPOLSKY, 2004; McEWEN; MORRISON, 2013).

Pesquisas em psiconeuroimunologia indicam ainda que estados emocionais recorrentes modulam a resposta inflamatória, estando associados ao desenvolvimento e à manutenção de diversas condições

psicossomáticas, como dores crônicas, distúrbios gastrointestinais, doenças cardiovasculares e transtornos autoimunes (DHABHAR, 2014). Assim, sintomas psicossomáticos devem ser compreendidos como expressões corporais de padrões emocionais persistentes não integrados ao psiquismo (McDOUGALL, 1989).

A repetição desses padrões contribui para a formação de uma “zona de conforto biológica”, na qual o organismo tende a manter estados internos conhecidos, mesmo que disfuncionais, em razão da previsibilidade neurofisiológica que oferecem (Sterling, 2012; Dispenza, 2020). Essa resistência à mudança é sustentada por circuitos neurais automatizados ligados à formação de hábitos e não representa falha pessoal, mas um mecanismo adaptativo voltado à preservação da estabilidade interna (SCHORE, 2012).

Dessa forma, a psicossomática contemporânea sustenta que mudanças duradouras exigem mais do que intenção consciente ou insight cognitivo. Elas requerem a modificação dos estados fisiológicos associados aos padrões emocionais repetitivos, permitindo a reorganização funcional do organismo em direção a formas mais flexíveis e adaptativas de funcionamento (DAMASIO, 2012).

a) Coerência psicofisiológica e mudança real: bases neurobiológicas da transformação sustentável

Joe Dispenza propõe que a transformação humana sustentável ocorre por meio da coerência psicofisiológica, definida como o alinhamento entre pensamento, emoção e estado corporal, criando um ambiente interno favorável à mudança (DISPENZA, 2020). Essa concepção encontra respaldo em pesquisas da neurociência afetiva e da psicofisiologia, que demonstram a interdependência entre processos cognitivos, emocionais e corporais na regulação do comportamento humano (DAMASIO, 2012; PORGES, 2011).

Do ponto de vista neurobiológico, o cérebro é profundamente influenciado pelos estados fisiológicos do corpo. Emoções modulam a atividade neural por meio de neurotransmissores e hormônios do estresse, afetando diretamente atenção, aprendizagem, motivação e consolidação sináptica (McEWEN, 2012). Estudos em neuroplasticidade indicam que mudanças duradouras não ocorrem apenas por compreensão intelectual, mas pela associação da informação a experiências emocionais e fisiológicas que sinalizem segurança e relevância ao sistema nervoso (IMMORDINO-YANG, 2015).

Quando o organismo permanece em estado crônico de hiperativação simpática, o cérebro opera em modo de sobrevivência, com redução da atividade do córtex pré-frontal e predomínio de respostas defensivas automáticas, o que dificulta a aprendizagem e a mudança comportamental (SAPOLSKY, 2004; ARNSTEN, 2009). Essa incoerência psicofisiológica explica por que muitas tentativas de mudança falham, apesar da intenção consciente (VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

A mudança sustentável exige, portanto, a criação e repetição de estados fisiológicos de segurança e regulação autonômica, que permitam ao cérebro sair do modo defensivo e entrar em uma condição favorável à aprendizagem e à reorganização neural (PORGES, 2011; SIEGEL; BRYSON, 2015). Assim, a coerência psicofisiológica constitui um requisito neurobiológico fundamental para a transformação duradoura, integrando intenção cognitiva, experiência emocional e estado corporal (DISPENZA, 2020).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A REPROGRAMAÇÃO DA MEMÓRIA CORPORAL: FUNDAMENTOS NEUROCIÊNCIAS

A reprogramação da memória corporal constitui um dos maiores desafios nos processos de mudança psicológica e comportamental, uma vez que envolve sistemas neurobiológicos profundamente automatizados, que operam majoritariamente fora do controle consciente. Diferentemente da memória declarativa, acessível pela linguagem e pela reflexão racional, a memória corporal está associada à memória implícita, ao sistema límbico e ao sistema nervoso autônomo, sendo resistente à modificação por meios exclusivamente cognitivos.

Diversos estudos em neurociência, psicologia clínica e psicossomática demonstram que a mudança duradoura não ocorre por força de vontade ou intenção consciente isolada, mas por aprendizagem biológica, isto é, pela criação de novas associações neurofisiológicas sustentadas por experiências repetidas em estados emocionais específicos.

a) Regulação do sistema nervoso autônomo

O sistema nervoso autônomo (SNA) desempenha um papel central na manutenção e na regulação de padrões emocionais e comportamentais, sendo um dos principais mediadores da resposta adaptativa do organismo ao ambiente (PORGES, 2011). Ele é composto por dois grandes ramos funcionais: o sistema nervoso simpático, associado a respostas de alerta, defesa e sobrevivência, e o sistema nervoso parassimpático, relacionado a estados de segurança, repouso, recuperação fisiológica e aprendizagem (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2020).

Pesquisas em neurociência afetiva e psicofisiologia demonstram que indivíduos expostos a estresse crônico tendem a permanecer em um estado de hiperativação simpática, caracterizado por níveis persistentemente elevados de cortisol e adrenalina, aumento da frequência cardíaca, tensão muscular contínua e hipervigilância emocional (SAPOLSKY, 2004; McEWEN, 2012). Nessas condições, o cérebro passa a priorizar respostas automáticas de sobrevivência, com redução significativa da atividade de regiões associadas à aprendizagem, à flexibilidade cognitiva e à autorregulação emocional, especialmente no córtex pré-frontal (ARNSTEN, 2009).

A regulação do sistema nervoso autônomo, por meio de intervenções que favorecem a ativação parassimpática, cria as condições neurofisiológicas necessárias para a mudança emocional e comportamental (PORGES, 2011). Estudos sobre coerência cardíaca, respiração diafragmática, mindfulness e técnicas de relaxamento somático indicam que a redução da ativação simpática favorece maior integração funcional entre o córtex pré-frontal e estruturas límbicas, como a amígdala e o hipocampo, possibilitando processos mais eficazes de reavaliação emocional, aprendizagem adaptativa e tomada de decisão consciente (McCRATY; ZAYAS, 2014).

Na ausência dessa regulação prévia do sistema nervoso autônomo, tentativas de reprogramação emocional tendem a produzir efeitos limitados e superficiais, uma vez que o organismo permanece biologicamente comprometido com estados de ameaça e defesa. Nessa condição, o sistema nervoso continua a operar segundo padrões automáticos de sobrevivência, dificultando a consolidação de novos estados emocionais e comportamentais mais adaptativos (VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

b) Experiências emocionais corretivas

O conceito de experiência emocional corretiva, originalmente formulado no campo da psicologia clínica, refere-se à vivência de estados emocionais novos e incompatíveis com aqueles que deram origem a padrões

relacionais ou comportamentais disfuncionais. Do ponto de vista neurocientífico, esse tipo de experiência é fundamental para a modificação de padrões armazenados na memória implícita, uma vez que promove a reorganização de circuitos emocionais automáticos por meio da aprendizagem dependente da experiência (LANE *et al.*, 2015).

As memórias emocionais são formadas quando estímulos inicialmente neutros passam a ser associados a respostas afetivas intensas, especialmente em contextos de vulnerabilidade, estresse ou ameaça (PHELPS, 2004). Uma vez estabelecidas, essas associações tornam-se automáticas e passam a orientar respostas futuras de forma não consciente. A simples compreensão racional da origem dessas memórias mostra-se insuficiente para alterá-las, pois tais registros não estão predominantemente armazenados em sistemas linguísticos ou declarativos, mas em circuitos emocionais subcorticais, particularmente no sistema límbico, incluindo a amígdala (SQUIRE; DEDE, 2015).

As experiências emocionais corretivas permitem que o sistema nervoso vivencie, de maneira concreta e encarnada, estados de segurança, pertencimento, confiança ou autoeficácia em contextos anteriormente associados a medo, rejeição ou ameaça. Essa vivência direta possibilita a criação de novas associações emocionais, enfraquecendo gradualmente os circuitos antigos por meio de processos de neuroplasticidade dependente de experiência e de reconsolidação da memória (VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

Estudos em neurociência afetiva e psicoterapia indicam que a repetição dessas experiências em um ambiente relacional seguro é essencial para que o cérebro atualize suas previsões emocionais e reduza respostas automáticas disfuncionais (PORGES, 2011; LANE *et al.*, 2015). Ao longo do tempo, esse processo contribui para maior flexibilidade emocional, melhora da autorregulação e diminuição da reatividade associada a padrões emocionais previamente condicionados.

c) Reconsolidação da memória

A reconsolidação da memória constitui um dos achados centrais da neurociência contemporânea para a compreensão da mudança terapêutica. Estudos demonstram que, ao serem reativadas, memórias emocionais entram temporariamente em um estado lábil, durante o qual podem ser modificadas antes de serem novamente armazenadas (DUDAI, 2012).

Esse processo envolve principalmente circuitos do sistema límbico, especialmente a amígdala, responsáveis pela aprendizagem emocional. Quando uma memória é evocada em um contexto emocional distinto daquele em que foi originalmente formada — como a recordação de uma experiência de medo em um estado fisiológico de segurança — torna-se possível atualizar seu conteúdo emocional (PHELPS; HOFMANN, 2019).

Abordagens terapêuticas eficazes utilizam essa janela de reconsolidação para associar novas respostas emocionais e fisiológicas a memórias antigas, promovendo mudanças duradouras. Esse mecanismo explica por que a transformação não ocorre pela supressão do passado, mas pela sua ressignificação neurobiológica. Na ausência da reconsolidação, padrões emocionais tendem a reaparecer, mesmo após períodos de melhora aparente (ECKER; TICIC; HULLEY, 2012).

d) Repetição somática e aprendizagem corporal

A aprendizagem corporal difere da aprendizagem cognitiva, pois não ocorre por insight ou compreensão racional, mas por repetição, experiência sensório-motora e estados fisiológicos vividos (SQUIRE; DEDE, 2015; PHELPS, 2004). Padrões corporais consolidados, como tensões musculares crônicas, respostas autonômicas automáticas e reações emocionais habituais, são sustentados por circuitos neurais estabilizados e não se modificam por intervenções pontuais ou exclusivamente cognitivas (SCHORE, 2012).

A exposição repetida a novos estados corporais regulados permite a formação e o fortalecimento progressivo de novos circuitos neurais, enquanto padrões antigos perdem predominância funcional por meio de processos de neuroplasticidade dependentes de experiência (IMMORDINO-YANG, 2015). Esse mecanismo explica por que mudanças sustentáveis exigem tempo, consistência e prática experiencial, e não apenas compreensão intelectual.

Além disso, evidências em epigenética indicam que a repetição de estados fisiológicos associados à regulação emocional pode modular a expressão gênica relacionada ao estresse, à inflamação e à resposta imune, contribuindo para a consolidação de um novo ambiente biológico interno mais adaptativo (MEANEY, 2010; McEWEN, 2012).

e) Coerência entre mente, corpo e comportamento

A etapa final da reprogramação da memória corporal consiste na integração entre intenção consciente, estado corporal e comportamento. Quando esses níveis operam de forma incoerente — como pensamentos positivos acompanhados de estados fisiológicos de medo — o sistema nervoso recebe sinais contraditórios, o que dificulta a consolidação de novos padrões (DAMASIO, 2012; VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

Estudos em neurociência indicam que a coerência psicofisiológica favorece maior integração funcional entre o córtex pré-frontal, o sistema límbico e estruturas do tronco encefálico, permitindo que escolhas conscientes sejam sustentadas por estados emocionais compatíveis (ARNSTEN, 2009; PORGES, 2011). Essa integração reduz a probabilidade de recaídas, pois o corpo passa a sustentar biologicamente a nova experiência.

Dessa forma, a mudança duradoura não resulta da imposição cognitiva sobre o corpo, mas da aprendizagem experiencial do sistema nervoso, na qual novos padrões são incorporados por repetição até se tornarem respostas automáticas mais estáveis do que os padrões anteriores (SCHORE, 2012).

f) Aprendizagem biológica versus força de vontade

A ideia de que a mudança depende exclusivamente de força de vontade desconsidera evidências consolidadas da neurociência do comportamento. A força de vontade está associada ao funcionamento do córtex pré-frontal e constitui um recurso limitado, que se reduz significativamente sob condições de estresse, fadiga ou sobrecarga emocional (ARNSTEN, 2009).

Em contraste, a aprendizagem biológica envolve a reorganização de sistemas automáticos responsáveis pela regulação do comportamento. Quando esses sistemas são modificados, a nova resposta passa a ocorrer com menor custo cognitivo e maior estabilidade, reduzindo a dependência do esforço consciente (SQUIRE; DEDE, 2015; SCHORE, 2012).

Assim, a reprogramação da memória corporal não se configura como um ato voluntarista, mas como um processo neurobiológico de reaprendizagem emocional e fisiológica. Desconsiderar essa dimensão tende a limitar as mudanças a resultados instáveis ou temporários, uma vez que os padrões automáticos permanecem inalterados (DAMASIO, 2012; VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

IMPLICAÇÕES TERAPÊUTICAS: LIMITES DO MODELO COGNITIVISTA E A CENTRALIDADE DA INTEGRAÇÃO CORPO-EMOÇÃO

Do ponto de vista terapêutico, evidências da neurociência e da psicossomática indicam que intervenções exclusivamente cognitivas apresentam alcance limitado diante de padrões emocionais, comportamentais e psicossomáticos profundamente enraizados. Embora a reestruturação cognitiva contribua para a ampliação da consciência e para a modificação de crenças declarativas, ela não é suficiente quando os sistemas emocionais e corporais permanecem organizados por padrões implícitos automáticos (VAN DER KOLK; GARSCHAGEN, 2020).

A literatura neurocientífica demonstra que grande parte das respostas humanas — especialmente aquelas relacionadas a medo, apego, evitação e repetição de padrões — é mediada por circuitos subcorticais do sistema límbico e do tronco encefálico, que operam de forma rápida e fora do controle consciente deliberado, regulando o sistema nervoso autônomo e a homeostase fisiológica (ARNSTEN, 2009; PORGES, 2011). Assim, a compreensão racional de um padrão disfuncional não implica necessariamente sua modificação, evidenciando a dissociação funcional entre sistemas declarativos e implícitos amplamente descrita na neuropsicologia (SQUIRE; DEDE, 2015).

A psicossomática e a neurociência afetiva indicam que padrões emocionais recorrentes são sustentados por estados fisiológicos específicos. Emoções não elaboradas e estresse crônico mantêm a ativação de eixos neuroendócrinos, como o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal, fazendo com que estados disfuncionais de hiperativação ou colapso autonômico sejam vivenciados como referências internas de normalidade (McEWEN, 2012; SCHORE, 2012).

Nesse contexto, intervenções que não promovem regulação do sistema nervoso autônomo tendem a produzir mudanças superficiais. Abordagens mais eficazes integram explicitamente a dimensão corporal, favorecendo estados fisiológicos de segurança que possibilitam reorganização emocional e aprendizagem de novos padrões (PORGES, 2011). Estudos sobre reconsolidação da memória demonstram ainda que memórias emocionais implícitas podem ser modificadas quando reativadas em contextos seguros e acompanhadas de novas experiências afetivas, processo que depende da vivência emocional e corporal, e não apenas da análise racional (LANE *et al.*, 2015).

Nesse sentido, a proposição de que é necessário “ensinar o corpo a sentir de forma diferente” encontra respaldo neurocientífico, uma vez que o sistema nervoso aprende por experiência repetida, e não por instrução verbal isolada (DISPENZA, 2020). A mudança terapêutica sustentável exige, portanto, a integração entre consciência cognitiva, regulação emocional-fisiológica e aprendizagem somática experiencial. A ausência de qualquer um desses níveis compromete a estabilidade da mudança, reforçando a necessidade de abordagens terapêuticas integrativas, nas quais o corpo é reconhecido como mediador central da transformação psicossomática

LIMITAÇÕES E CRÍTICAS

É necessário reconhecer que parte das proposições apresentadas por Joe Dispenza (2020) e Bruce H. Lipton (2005) extrapola os limites metodológicos da ciência experimental tradicional. Em especial, o uso recorrente de linguagem metafórica, analogias simplificadoras e generalizações amplas — como os conceitos de “energia”, “frequência” ou “manifestação” — carece de definições operacionais precisas no âmbito da neurociência e da biologia molecular, o que inviabiliza sua validação empírica direta por meio de protocolos científicos padronizados.

Do ponto de vista acadêmico, essa característica exige cautela na interpretação literal de determinadas afirmações, sobretudo quando são apresentadas relações causais diretas entre pensamentos e eventos externos. A ciência contemporânea reconhece amplamente que estados internos influenciam comportamento, saúde e tomada de decisão, mas não sustenta, de forma rigorosa, a ideia de que pensamentos isolados sejam capazes de modificar a realidade externa independentemente de mediações comportamentais, contextuais e ambientais.

Contudo, a presença de elementos metafóricos ou modelos conceituais ampliados não invalida, por si só, a relevância das contribuições desses autores. Ao longo da história da ciência, diversos avanços teóricos foram inicialmente formulados por meio de modelos explicativos que não eram plenamente mensuráveis em seu contexto histórico, vindo a receber respaldo empírico parcial ou total apenas com o avanço das metodologias científicas. Nesse sentido, as propostas de Dispenza e Lipton podem ser compreendidas como modelos integrativos de compreensão, e não como teorias científicas fechadas ou estritamente experimentais.

Além disso, muitos dos princípios centrais defendidos por esses autores apresentam convergência com evidências consolidadas da neurociência, da psicologia clínica, da psicossomática e da epigenética, especialmente no que diz respeito ao papel do estresse crônico, da memória emocional, da aprendizagem implícita e da regulação do sistema nervoso na organização do comportamento humano e na saúde. O principal ponto de tensão reside menos no conteúdo geral dessas proposições e mais na forma como determinados conceitos são comunicados ao público leigo, frequentemente sem distinção clara entre metáfora explicativa e evidência científica direta.

Do ponto de vista clínico e terapêutico, essas limitações não anulam a utilidade dos modelos propostos, desde que sejam empregados com rigor conceitual, responsabilidade ética e integração com conhecimentos científicos consolidados. Quando compreendidas como estruturas explicativas que auxiliam na compreensão da complexa interação entre mente, corpo e comportamento — e não como explicações mecanicistas literais —, tais abordagens podem ampliar significativamente a compreensão dos processos de mudança humana.

Assim, a crítica científica não deve conduzir à rejeição total dessas contribuições, mas à sua contextualização adequada. O valor dos modelos de Dispenza e Lipton reside na capacidade de integrar diferentes níveis do funcionamento humano — cognitivo, emocional, corporal e biológico — oferecendo uma perspectiva ampliada para compreender por que mudanças profundas raramente ocorrem apenas por meio da vontade consciente. Quando ancorada em fundamentos científicos reconhecidos, essa integração representa um avanço conceitual relevante tanto para a compreensão do comportamento humano quanto para o desenvolvimento de práticas terapêuticas mais eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo indica que o insucesso recorrente da chamada Lei da Atração não decorre de falta de esforço, disciplina mental ou clareza de intenção, mas de uma compreensão reducionista do funcionamento humano. Essa visão supervaloriza a mente consciente e ignora os sistemas neurobiológicos, emocionais e corporais que sustentam o comportamento.

As contribuições de Bruce H. Lipton e Joe Dispenza, embora integrativas e por vezes além dos limites da ciência tradicional, ajudam a compreender que a maior parte das respostas humanas é mediada por processos subconscientes e corporais, formados precocemente e reforçados pela repetição. Assim, a mente consciente possui alcance limitado quando não está integrada aos sistemas automáticos de regulação emocional e fisiológica.

A integração entre neurociência, psicossomática e epigenética demonstra que emoções crônicas e estados persistentes de estresse moldam o ambiente biológico interno, influenciando a regulação do sistema nervoso, a expressão gênica e o comportamento. Dessa forma, desejar mudanças enquanto o corpo permanece ancorado em estados de ameaça ou defesa gera uma incoerência psicofisiológica que impede transformações duradouras.

Os achados discutidos reforçam que a mudança não ocorre por força de vontade ou pensamento positivo, mas por aprendizagem biológica e emocional. O cérebro aprende por experiências vividas em estados fisiológicos específicos, exigindo coerência entre pensamento, emoção e corpo, além da repetição de experiências emocionais corretivas.

Do ponto de vista terapêutico, esses dados indicam a necessidade de abordagens integrativas que incluam o corpo como elemento central da mudança, indo além de modelos exclusivamente cognitivos. Por fim, este artigo não endossa a Lei da Atração como um mecanismo causal da realidade, mas propõe redirecionar o debate para uma compreensão científica e ética da mudança humana, concebida como um processo integrado de reorganização neurobiológica, emocional e corporal.

REFERÊNCIAS

- ARNSTEN, A.F. Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. **Nat Rev Neurosci.**, v. 10, n. 6, p. 410-422, juny 2009.
- BARGH, J.A.; CHARTRAND, T.L. The unbearable automaticity of being. **American Psychologist**, v. 54, n. 7, p. 462-479, july 1999.
- BEAR, M.F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neuroscience: exploring the brain**. 4th. Burlington, Massachusetts- EUA: Jones & Bartlett Learning, 2015.
- DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DAMASIO, A. **A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DHABHAR, F.S. Effects of stress on immune function: the good, the bad, and the beautiful. **Immunol Res.**, v. 58, n. 2-3, p. 193-210, may 2014.
- DISPENZA, J. **Breaking the Habit of Being Yourself: How to Lose Your Mind and Create a New One**. Carlsbad-CA: Hay House, 2013.

- DISPENZA, J. **Você é o placebo**: O poder de curar a si mesmo. Porto Alegre-RS: Citadel, 2020.
- DISPENZA, J. **Como se tornar sobrenatural**: pessoas comuns realizando o extraordinário. Porto Alegre-RS: Citadel, 2020a.
- DUDAI, Y. The restless engram: consolidations never end. **Annu Rev Neurosci.**, v. 35, p. 227–247, 2012.
- ECKER, B.; TICIC, R.; HULLEY, L. **Unlocking the emotional brain**: eliminating symptoms at their roots using memory reconsolidation. New York: Routledge, 2012.
- IMMORDINO-YANG, M.H. **Emotions, Learning, and the Brain**: exploring the educational implications of affective neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education). New York: W.W. Norton & Company, 2015.
- LANE, R.D. et al. Memory reconsolidation, emotional arousal, and the process of change in psychotherapy: New insights from brain science. **Behav Brain Sci.**, v. 38, n. e1, 2015.
- LEDOUX, J. **The Emotional Brain**: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. New York – EUA: Simon & Schuster, 2015.
- JAENISCH, R.; BIRD, A. Epigenetic regulation of gene expression: how the genome integrates intrinsic and environmental signals. **Nature Genetics**, v. 33, p. 245-254, 2003.
- LIPTON, B. **The Biology of Belief**: Unleashing the power of consciousness, matter and miracles. Santa Rosa-CA: Elite Books, 2005.
- LIBET, B. et al. Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). The unconscious initiation of a freely voluntary act. **Brain**, v. 106 p. 623-642, sep. 1983.
- MARTY, P. **A psicossomática do adulto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- McCRATY, R.; ZAYAS, M.A. Cardiac coherence, self-regulation, autonomic stability, and psychosocial well-being. **Front Psychol.**, v. 5, n. 1090, 29 sep. 2024.
- McDOUGALL, J. **Teatros do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- McEWEN, B.S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. **Physiol Rev.**, v. 87, n. 3, p. 873-904, july 2007.
- McEWEN, B.S. The ever-changing brain: cellular and molecular mechanisms for the effects of stressful experiences. **Dev Neurobiol.**; v. 72, n. 6, p. 878-890, july 2012.
- McEWEN, B.S.; MORRISON, J.H. The Brain on Stress: Toward an Integrative Approach to Brain, Body, and Behavior. **Perspect Psychol Sci.**, v. 8, n. 6, p. 673-675, 1 nov. 2013.
- MEANEY, M.J. Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. **Child Dev**, v. 81, n. 1, p. 41-79, jan./feb. 2010.
- PHELPS, E.A. Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex. **Curr Opin Neurobiol.**, v. 14, n. 2, p. 198-202, apr. 2004.
- PHELPS, E.A.; HOFMANN, S.G. Memory editing from science fiction to clinical practice. **Nature**, v. 572, n. 7767, p. 43-50, aug. 2019.
- PORGES, S.W. **The polyvagal theory**: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, self-regulation. New York: W.W. Norton & Company, 2011.
- SAPOLSKY, R.M. **Why Zebras Don't Get Ulcers**: The Acclaimed Guide to Stress, Stress-Related Diseases, and Coping. 3rd Revised and Updated ed. New York – EUA: Holt Paperbacks, 2004.

- SCHORE, A. **The Science of the Art of Psychotherapy** (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). New York: W.W. Norton & Company, 2012.
- SIEGEL, D.J.; BRYSON, T.P. **O Cérebro da Criança**: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar. São Paulo: nVersos Editora, 2015.
- SQUIRE, L.R.; DEDE, A.J. Conscious and unconscious memory systems. **Cold Spring Harb Perspect Biol**, v. 7, n. 3, a021667, 2 mar. 2015.
- STERLING, P. Allostasis: a model of predictive regulation. **Physiol Behav.**, v. 106, v. 1, p. 5-15, 12 apr. 2012.
- VAN DER KOLK, B.; GARSCHAGEN, D.M. **O corpo guarda as marcas**: cérebro, mente e corpo na cura do trauma. Botafogo - RJ: Sextante, 2020.

O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL TEACHING SIGN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL



CARINA APARECIDA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2011); especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Especialista em Análise Comportamental Aplicada– ABA pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Pres. Juscelino Kubitschek de Oliveira.

RESUMO

O ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Fundamental constitui um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva e para a garantia do direito à comunicação dos estudantes surdos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inserção da Libras no contexto escolar, destacando seus fundamentos legais, pedagógicos e sociais, bem como as contribuições para o desenvolvimento dos alunos surdos e ouvintes. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em legislações, documentos oficiais e produções teóricas de autores que discutem a educação inclusiva e a educação de surdos. Ao longo do trabalho, discute-se a Libras como língua visual-espacial dotada de estrutura gramatical própria, sua relevância para a identidade e a cultura surda, os marcos legais que asseguram seu uso no sistema educacional brasileiro e as metodologias e práticas pedagógicas adequadas ao Ensino Fundamental. Os resultados da discussão evidenciam que o ensino de Libras contribui para a ampliação das possibilidades comunicativas, para a promoção do respeito à diversidade linguística e para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acessível. Conclui-se que a efetivação do ensino de Libras depende do investimento na formação de professores, da organização curricular e do comprometimento da escola com os princípios da inclusão, sendo fundamental para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Libras; Ensino Fundamental; Educação Inclusiva; Surdez; Comunicação.

ABSTRACT

The teaching of Brazilian Sign Language (Libras) in elementary school is an essential element for the implementation of inclusive education and for guaranteeing the right to communication for deaf students. This article aims to analyze the importance of including Libras in the school context, highlighting its legal, pedagogical, and social foundations, as well as its contributions to the development of deaf and hearing students. The research is characterized as a bibliographic study, based on legislation, official documents, and theoretical productions by authors who discuss inclusive education and the education of deaf people. Throughout the work, Libras is discussed as a visual-spatial language with its own grammatical structure, its relevance to deaf identity and culture, the legal frameworks that ensure its use in the Brazilian educational system, and the methodologies and pedagogical practices appropriate to elementary school. The results of the discussion show that the teaching of Libras contributes to expanding communicative possibilities, promoting respect for linguistic diversity, and building a more democratic and accessible school environment. It is concluded that the effective teaching of Libras (Brazilian Sign Language) depends on investment in teacher training, curricular organization, and the school's commitment to the principles of inclusion, which is fundamental to guaranteeing quality education for all.

Keywords: Libras; Elementary Education; Inclusive Education; Deafness; Communication.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais pilares das políticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes à participação plena no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas especificidades e diferenças. Nesse contexto, a inclusão de estudantes surdos no ensino regular exige mais do que a simples presença física na escola, demandando práticas pedagógicas que garantam o acesso efetivo à comunicação, ao conhecimento e à interação social. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge, portanto, como elemento central para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436/2002, a Libras constitui uma língua de natureza visual-espacial, dotada de estrutura gramatical própria e fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos surdos. Sua inserção no ambiente escolar, especialmente no Ensino Fundamental, contribui não apenas para a aprendizagem dos alunos surdos, mas também para a formação de uma cultura de respeito à diversidade linguística entre alunos ouvintes, favorecendo a convivência e a construção de valores inclusivos.

O Ensino Fundamental representa uma etapa crucial da escolarização, na qual se consolidam habilidades básicas de leitura, escrita, comunicação e socialização. Nesse sentido, o ensino de Libras nessa fase torna-se estratégico, pois possibilita o contato precoce com uma segunda língua, amplia as formas de expressão e comunicação e fortalece práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Além disso, ao integrar a Libras ao currículo escolar, a escola cumpre seu papel social de promover a equidade e garantir o direito à educação para todos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância do ensino de Libras no Ensino Fundamental, destacando seus fundamentos legais, pedagógicos e sociais. Como objetivos específicos, busca-se discutir o papel da escola na promoção da educação inclusiva, apresentar metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Libras e refletir sobre os desafios e possibilidades enfrentados na

implementação dessa língua no contexto escolar. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre a efetivação da inclusão de estudantes surdos e pela contribuição do ensino de Libras para a construção de uma escola mais democrática, acessível e plural.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À COMUNICAÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou linguísticas, têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola deve reorganizar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade, superando modelos excludentes que historicamente marginalizaram alunos com deficiência, entre eles os estudantes surdos. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão implica uma transformação profunda no modo de conceber o ensino, deslocando o foco das limitações do aluno para as potencialidades da prática educativa.

O direito à comunicação constitui um elemento central da educação inclusiva, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes surdos. A comunicação é condição básica para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sendo indispensável para a construção do conhecimento e para a participação ativa do sujeito na vida escolar. Nesse sentido, Skliar (1998) afirma que a exclusão do aluno surdo ocorre, muitas vezes, não pela surdez em si, mas pela negação de sua língua e de sua forma própria de comunicação, o que compromete seu processo educacional.

A partir dessa compreensão, torna-se imprescindível reconhecer a Libras como língua legítima no espaço escolar, garantindo ao estudante surdo o direito de aprender e se expressar em sua língua materna. O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação, assegurado pela Lei nº 10.436/2002, representa um avanço significativo no campo da inclusão, pois legitima a diferença linguística e cultural da comunidade surda. De acordo com Quadros (2004), a educação bilíngue, que valoriza a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, constitui um caminho fundamental para a efetivação do direito à educação dos surdos.

Nesse contexto, a escola inclusiva deve assumir a responsabilidade de criar condições comunicativas acessíveis a todos os estudantes, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre alunos surdos e ouvintes. Tal compromisso ultrapassa a presença de intérpretes de Libras, exigindo o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente linguístico inclusivo. Como ressalta Sasaki (2009):

“A inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2009, p. 33).

Dessa forma, o ensino de Libras no Ensino Fundamental configura-se como uma estratégia essencial para assegurar o direito à comunicação, ampliar as possibilidades de interação e promover uma educação baseada no respeito às diferenças. Ao inserir a Libras no cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de

sujeitos mais conscientes, solidários e preparados para conviver em uma sociedade plural, reafirmando seu papel social na promoção da cidadania e da equidade educacional.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui o principal meio de comunicação da comunidade surda no Brasil, sendo reconhecida como uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria e distinta da língua portuguesa. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras organiza-se a partir de elementos visuais e espaciais, utilizando gestos, expressões faciais e movimentos corporais para a construção de significados. O reconhecimento da Libras como língua legítima representa um avanço histórico na valorização da identidade surda e no fortalecimento das políticas de inclusão educacional.

Do ponto de vista linguístico, a Libras não se configura como um conjunto de gestos isolados ou uma simples tradução da língua portuguesa, mas como um sistema complexo e estruturado, capaz de expressar conceitos abstratos, sentimentos e conhecimentos científicos. Conforme afirmam Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais apresentam níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos próprios, o que reafirma seu status de língua plena e funcional.

A Libras é uma língua visual-espacial que se organiza a partir de parâmetros específicos, como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Esses elementos combinam-se para formar sinais que carregam significados, possibilitando a comunicação eficaz entre seus usuários. Segundo Quadros (2004), a modalidade visual da Libras favorece a percepção espacial e amplia as possibilidades de construção do pensamento, especialmente no processo de aprendizagem de crianças surdas.

Nesse sentido, é fundamental que a escola compreenda e respeite as particularidades linguísticas da Libras, evitando práticas que a subordinam à língua portuguesa. A imposição de métodos exclusivamente oralistas, historicamente utilizados na educação de surdos, contribuiu para a exclusão linguística e educacional desses sujeitos. Como destaca Skliar (1998):

“A surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença linguística e cultural que precisa ser reconhecida e respeitada no espaço escolar” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Assim, reconhecer a Libras como língua de instrução e comunicação no ambiente escolar significa assegurar ao aluno surdo condições adequadas para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas.

IDENTIDADE E CULTURA SURDA

A Libras desempenha um papel central na construção da identidade e da cultura surda, pois é por meio dela que os sujeitos surdos compartilham experiências, valores, tradições e formas próprias de interação social. A língua, nesse contexto, vai além de um instrumento comunicativo, constituindo-se como elemento de pertencimento e afirmação cultural. De acordo com Strobel (2008), a cultura surda é marcada por práticas visuais, narrativas em Libras e modos específicos de compreender o mundo.

A valorização da Libras no espaço escolar contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes surdos e para o reconhecimento social de sua identidade. Quando a escola legitima a Libras, promove um ambiente mais acolhedor e democrático, no qual a diferença é compreendida como riqueza e não como limitação. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam:

“O acesso precoce à língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda, influenciando diretamente sua trajetória escolar” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Portanto, ao reconhecer a Libras como língua legítima e valorizá-la no currículo do Ensino Fundamental, a escola contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e de seu papel social, reafirmando os princípios da educação inclusiva e do respeito à diversidade linguística.

MARCOS LEGAIS DO ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL

A consolidação do ensino de Libras no sistema educacional brasileiro está diretamente relacionada aos avanços legais conquistados ao longo das últimas décadas, os quais reconhecem os direitos linguísticos da comunidade surda e reafirmam os princípios da educação inclusiva. Esses marcos legais representam importantes instrumentos para a garantia do acesso à comunicação, à educação e à participação social dos estudantes surdos, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental.

Um dos principais avanços nesse cenário foi a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Essa lei estabelece que a Libras deve ser utilizada em sistemas e serviços públicos, incluindo a educação, legitimando sua presença no contexto escolar. Embora a referida lei não torne obrigatória a Libras como disciplina curricular, ela representa um marco simbólico e político ao reconhecer oficialmente a língua da comunidade surda, rompendo com concepções que a desvalorizavam. Conforme Quadros (2004), esse reconhecimento fortalece a luta por uma educação bilíngue e por práticas pedagógicas mais inclusivas.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o uso e a difusão da Libras e estabelece diretrizes para sua inserção no sistema educacional. O decreto determina, entre outros aspectos, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, além de assegurar a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas instituições de ensino. De acordo com o documento:

“A Língua Brasileira de Sinais – Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005, art. 3º).

Esse dispositivo legal evidencia a preocupação com a formação docente como condição essencial para a efetivação da inclusão escolar, reconhecendo que o ensino de Libras depende diretamente da qualificação dos profissionais da educação.

Outro documento de grande relevância é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os currículos da Educação Básica e reforça os princípios da educação inclusiva e do respeito à diversidade. Embora a BNCC não estabeleça a Libras como componente obrigatório no Ensino Fundamental, ela reconhece a importância da acessibilidade linguística e da valorização das diferenças, abrindo espaço para que os sistemas de ensino incluam a Libras como componente curricular ou como conteúdo transversal. Nesse sentido, a BNCC destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade e garantam o direito de aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2018).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça o direito dos estudantes surdos à educação bilíngue, assegurando o acesso à Libras como primeira língua e à língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Conforme o documento:

“A educação bilíngue para surdos deve garantir o acesso à Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e à língua portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa forma, os marcos legais do ensino de Libras no Brasil constituem um importante suporte para a implementação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental. No entanto, apesar dos avanços normativos, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação de professores, à organização curricular e à disponibilização de recursos adequados. Assim, compreender e aplicar a legislação vigente é fundamental para assegurar o direito à comunicação e à educação de qualidade para os estudantes surdos.

LIBRAS COMO DISCIPLINA

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Fundamental constitui um passo essencial para a efetivação da educação inclusiva e para a garantia do direito à comunicação dos estudantes surdos. Essa etapa da Educação Básica é marcada pelo desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e linguísticas fundamentais, o que torna o ensino de Libras estratégico tanto para alunos surdos quanto para alunos ouvintes. Ao promover o contato com a Libras desde os primeiros anos escolares, a escola contribui para a construção de um ambiente educacional mais acessível, democrático e respeitoso às diferenças.

O ensino de Libras no Ensino Fundamental pode ocorrer de diferentes formas, conforme a organização curricular e as políticas educacionais de cada sistema de ensino. Entre as possibilidades, destacam-se a oferta da Libras como componente curricular específico, como conteúdo transversal integrado às demais disciplinas ou por meio de projetos pedagógicos voltados à inclusão. Independentemente do formato adotado, é fundamental que o ensino da Libras seja planejado de forma sistemática e articulada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, garantindo coerência e continuidade às ações inclusivas.

A oferta da Libras como disciplina curricular permite uma abordagem mais aprofundada da língua, contemplando aspectos linguísticos, culturais e comunicativos. Essa proposta favorece o aprendizado gradual e significativo da Libras, além de contribuir para a valorização da cultura surda no contexto escolar. Segundo Quadros (2004), o ensino sistematizado da Libras possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa e amplia as interações entre alunos surdos e ouvintes.

Por outro lado, a abordagem da Libras como conteúdo transversal possibilita sua integração às diversas áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Nessa perspectiva, a Libras pode ser explorada em atividades de artes, língua portuguesa, história e projetos temáticos, fortalecendo a compreensão da diversidade linguística e cultural. De acordo com a BNCC, a transversalidade favorece práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos estudantes e promovem valores como respeito, empatia e cidadania (BRASIL, 2018).

A escola desempenha um papel central na promoção do ensino de Libras e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para além da adaptação curricular, é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, reconhecendo a Libras como língua legítima e essencial para a comunicação dos estudantes surdos. Nesse sentido, a presença de professores capacitados, intérpretes de Libras e materiais didáticos acessíveis é indispensável para garantir a efetividade do ensino.

Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar exige mudanças estruturais e culturais, rompendo com práticas excludentes e promovendo uma educação baseada na valorização das diferenças. A escola inclusiva, portanto, deve criar espaços de diálogo, formação continuada e reflexão coletiva, de modo a fortalecer ações pedagógicas que assegurem a participação ativa de todos os estudantes. Como afirma a autora:

“Incluir é reconhecer as diferenças e trabalhar com elas, garantindo a todos os alunos oportunidades reais de aprendizagem” (MANTOAN, 2003, p. 45).

Dessa forma, o ensino de Libras no Ensino Fundamental não deve ser compreendido como uma ação isolada, mas como parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a equidade, a acessibilidade e o respeito à diversidade. Ao investir no ensino de Libras, a escola reafirma seu papel social na formação de cidadãos conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Libras no Ensino Fundamental configura-se como uma ação essencial para a consolidação da educação inclusiva e para a garantia do direito à comunicação dos estudantes surdos. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas requer práticas pedagógicas que respeitem as diferenças linguísticas e culturais, promovendo a participação efetiva de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A Libras, reconhecida legalmente como língua oficial da comunidade surda, apresenta características linguísticas próprias e desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e identitário dos estudantes surdos. Sua inserção no contexto escolar contribui não apenas para a aprendizagem desses alunos, mas também para a formação de estudantes ouvintes mais conscientes, empáticos e preparados para conviver em uma sociedade diversa. Nesse sentido, o ensino de Libras no Ensino Fundamental amplia as possibilidades de interação, fortalece valores de respeito e promove uma educação pautada na equidade.

Os marcos legais analisados demonstram avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda e na promoção da educação inclusiva. No entanto, constatou-se que ainda existem desafios para a efetivação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação de professores,

à organização curricular e à disponibilidade de recursos didáticos adequados. A formação inicial e continuada dos docentes destaca-se como elemento central para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no ensino de Libras, exigindo investimentos contínuos e o comprometimento das instituições educacionais.

As metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Libras devem considerar a visualidade da língua e valorizar estratégias lúdicas, interativas e tecnológicas, favorecendo a aprendizagem significativa e a participação dos estudantes. Além disso, o envolvimento de toda a comunidade escolar mostra-se indispensável para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual a diversidade seja compreendida como potencial educativo e não como obstáculo.

Diante do exposto, conclui-se que o ensino de Libras no Ensino Fundamental representa um importante avanço na construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com os princípios da inclusão. Torna-se necessário, portanto, que políticas públicas, gestores educacionais e profissionais da educação continuem investindo na valorização da Libras, na formação docente e na ampliação de práticas pedagógicas inclusivas, de modo a assegurar o direito à educação de qualidade para todos e fortalecer a cidadania dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, José Manuel. **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, 2015.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TECNOLOGIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA



SUPPORT TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE CASAGRANDE

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

RESUMO

O presente estudo explora o impacto das tecnologias assistivas na inclusão de crianças na educação infantil, destacando como essas ferramentas contribuem para a criação de um ambiente educacional mais acessível e equitativo. A análise abrange o desenvolvimento e a implementação de recursos digitais adaptativos, que visam atender às necessidades específicas de crianças com diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem. Examina-se a eficácia de tecnologias como softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa e plataformas interativas, bem como os desafios associados à sua adoção, incluindo a formação de educadores, a acessibilidade financeira e a manutenção dos recursos. O estudo também aborda a importância da avaliação contínua dos impactos das tecnologias assistivas para garantir que elas proporcionem benefícios reais e sustentáveis para todos os alunos.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; Inclusão Escolar; Educação Infantil; Recursos Digitais; Acessibilidade.

ABSTRACT

This study explores the impact of assistive technologies on the inclusion of children in early childhood education, highlighting how these tools contribute to the creation of a more accessible and equitable educational environment. The analysis covers the development and implementation of adaptive digital resources, which aim to meet the specific needs of children with various disabilities and learning difficulties. It examines the effectiveness of technologies such as educational software, alternative communication devices, and interactive platforms, as well as the challenges associated with their adoption, including educator training, financial accessibility, and resource

maintenance. The study also addresses the importance of continuously evaluating the impacts of assistive technologies to ensure that they provide real and sustainable benefits for all students.

Keywords: Assistive Technologies; School Inclusion; Early Childhood Education; Digital Resources; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, sendo a base sobre a qual se constrói toda a trajetória educacional futura. Neste contexto, a inclusão de tecnologias assistivas emerge como uma inovação com o potencial de transformar profundamente a prática pedagógica e as dinâmicas de ensino-aprendizagem. A implementação de tecnologias assistivas na educação infantil visa não apenas facilitar o acesso ao conhecimento para todos os alunos, mas também criar um ambiente mais equitativo e acessível para crianças com necessidades educacionais especiais.

Nos últimos anos, a integração de tecnologias assistivas tem se destacado como uma estratégia essencial para promover a inclusão escolar. Estas tecnologias englobam uma ampla gama de ferramentas e recursos projetados para apoiar e aprimorar a capacidade de aprendizagem de crianças com diversas deficiências e dificuldades. Desde softwares adaptativos e dispositivos de comunicação alternativa até plataformas interativas e aplicativos educativos, essas ferramentas oferecem soluções personalizadas que atendem às necessidades individuais dos alunos. A utilização desses recursos pode desempenhar um papel fundamental na eliminação de barreiras físicas e comunicativas, facilitando uma participação mais ativa e significativa das crianças nas atividades escolares.

O desenvolvimento e a aplicação de tecnologias assistivas na educação infantil não são apenas um reflexo do avanço tecnológico, mas também uma resposta à crescente necessidade de promover uma educação inclusiva e equitativa. A capacidade dessas tecnologias de personalizar o ensino e ajustar os conteúdos de acordo com as habilidades e desafios de cada aluno é um dos principais fatores que contribuem para o seu sucesso. Essas ferramentas permitem que as crianças avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas, proporcionando um suporte contínuo e adaptativo que é crucial para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Contudo, a introdução dessas tecnologias no ambiente educacional não está isenta de desafios. A formação de educadores é um aspecto central para a implementação eficaz das tecnologias assistivas. Sem uma capacitação adequada, os professores podem enfrentar dificuldades em utilizar essas ferramentas de maneira eficiente, o que pode comprometer a eficácia das tecnologias no processo de inclusão. Além disso, a questão da acessibilidade financeira e a gestão dos recursos tecnológicos são obstáculos significativos que precisam ser abordados para garantir a sustentabilidade e a continuidade do uso dessas tecnologias nas escolas.

A avaliação dos impactos das tecnologias assistivas é igualmente importante para assegurar sua eficácia e promover melhorias contínuas. É fundamental que haja uma análise sistemática dos resultados e do feedback dos usuários para ajustar as estratégias de implementação e otimizar o uso dos recursos. A coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e a identificação de áreas de melhoria são práticas essenciais para maximizar os benefícios das tecnologias assistivas e garantir que elas atendam adequadamente às necessidades dos alunos.

Diante deste panorama, a discussão sobre o impacto das tecnologias assistivas na inclusão de crianças na educação infantil ganha relevância significativa. A compreensão dos avanços proporcionados por essas tecnologias, bem como dos desafios associados à sua implementação, é essencial para promover uma educação mais inclusiva e acessível. A colaboração entre desenvolvedores, educadores e gestores é fundamental para enfrentar esses desafios e explorar todo o potencial das tecnologias assistivas na criação de um ambiente educacional que apoie e valorize a diversidade. A análise crítica das práticas e dos resultados obtidos com a utilização dessas tecnologias contribuirá para a construção de uma educação infantil que, verdadeiramente, atenda às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes as oportunidades necessárias para alcançar seu pleno potencial.

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS EDUCATIVOS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

O desenvolvimento de materiais educativos digitais para a educação infantil inclusiva tem se mostrado uma estratégia eficaz na promoção da aprendizagem e da inclusão de crianças com diferentes necessidades educacionais. A tecnologia oferece uma gama de ferramentas que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para a criação de um ambiente educacional mais acessível e equitativo. Segundo Lima e Freitas (2021), a utilização de recursos digitais na educação infantil tem o potencial de transformar práticas pedagógicas, facilitando o acesso ao conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Os materiais digitais, como jogos educativos, aplicativos e plataformas interativas, são projetados para criar experiências de aprendizagem mais envolventes e personalizadas. Esses recursos podem ser ajustados para atender às necessidades individuais de cada criança, oferecendo diferentes níveis de dificuldade e abordagens pedagógicas (Santos, 2020). A capacidade de personalização desses materiais é crucial para a inclusão, pois permite que cada aluno avance em seu próprio ritmo e conforme suas habilidades, o que é particularmente benéfico para crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiências (Silva, 2019).

O desenvolvimento de materiais educativos digitais deve considerar princípios de acessibilidade e usabilidade para garantir que todos os alunos possam utilizá-los de maneira eficaz. De acordo com Costa e Andrade (2022), é essencial que os recursos digitais sejam projetados com uma interface intuitiva e funcionalidades adaptáveis, para que possam ser utilizados por crianças com diferentes habilidades motoras e cognitivas. Isso inclui a implementação de recursos como texto ampliado, opções de contraste de cores e navegação por comandos de voz, que são fundamentais para garantir a inclusão de alunos com deficiências visuais e motoras (Mendes, 2023). Além disso, a formação de professores e educadores é um aspecto crucial no processo de implementação de materiais digitais na educação infantil. Segundo Almeida e Oliveira (2021), é necessário que os profissionais da educação recebam capacitação adequada para utilizar essas tecnologias de forma eficaz e para adaptar os materiais digitais às necessidades dos alunos. A formação contínua permite que os educadores se familiarizem com as ferramentas disponíveis e com as melhores práticas para integrá-las no ambiente escolar, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva (Lima, 2022).

Estudos recentes demonstram que o uso de materiais digitais na educação infantil pode ter um impacto positivo na motivação e no engajamento das crianças. Silva e Pereira (2022) apontam que as atividades digitais, quando bem projetadas, podem aumentar o interesse dos alunos e facilitar a aquisição de habilidades fundamentais, como

a linguagem e a matemática. A interatividade e o feedback imediato proporcionados pelos recursos digitais contribuem para uma aprendizagem mais dinâmica e participativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Carvalho, 2021).

Entretanto, é importante reconhecer que a integração de tecnologias digitais na educação infantil inclusiva também apresenta desafios. Entre os principais desafios estão a necessidade de garantir que os materiais digitais sejam adequados para diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento, bem como a necessidade de assegurar que todos os alunos tenham acesso aos dispositivos e à conectividade necessários para utilizar esses recursos (Ferreira, 2023). Além disso, o custo e a manutenção dos recursos digitais podem ser um obstáculo para muitas instituições educacionais, especialmente em contextos com recursos limitados (Santos e Almeida, 2022).

Portanto, o desenvolvimento de materiais educativos digitais para a educação infantil inclusiva deve ser abordado de forma cuidadosa e planejada, levando em consideração as necessidades e os desafios específicos do ambiente educacional. A colaboração entre desenvolvedores de tecnologia, educadores e especialistas em inclusão é essencial para criar soluções eficazes que promovam a igualdade de oportunidades para todas as crianças. A literatura existente sugere que, quando implementadas de maneira adequada, as tecnologias digitais têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade da educação e a inclusão de alunos com diferentes necessidades (Silva e Costa, 2021).

ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de tecnologias de apoio na educação infantil representa um avanço significativo na promoção da inclusão e no desenvolvimento educacional das crianças. O uso de tecnologias assistivas tem demonstrado um impacto positivo na melhoria da acessibilidade e da qualidade do ensino, oferecendo novas oportunidades para alunos com diversas necessidades educacionais. Estudos como o de Santos e Almeida (2022) revelam que a introdução de tecnologias assistivas nas salas de aula pode facilitar a aprendizagem, promover a participação ativa e garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos educacionais adaptados às suas necessidades individuais. O caso da Escola Municipal de Ensino Infantil Jardim das Flores, analisado por Oliveira e Costa (2021), exemplifica como a adoção de tecnologias de apoio, como softwares educativos e dispositivos de comunicação alternativa, pode transformar a experiência educacional para crianças com deficiência.

A integração de tecnologias de apoio envolve a escolha e a adaptação de ferramentas que atendam às necessidades específicas dos alunos. Segundo Almeida e Silva (2023), a seleção adequada de tecnologias deve levar em consideração o perfil de cada criança, incluindo suas habilidades, preferências e desafios. No estudo realizado por Lima et al. (2022), observou-se que a implementação de dispositivos como tablets com aplicativos educativos e sistemas de leitura aumentou a autonomia e o engajamento das crianças em atividades escolares, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Além de melhorar a acessibilidade, as tecnologias de apoio podem contribuir para a personalização do ensino. A personalização é um fator crucial na educação infantil, uma vez que permite que os recursos sejam ajustados para atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo um suporte mais eficaz para aqueles com dificuldades de aprendizagem. Silva e Santos (2020) destacam que ferramentas digitais adaptativas, que ajustam o nível de dificuldade de acordo com o progresso do aluno, podem ser especialmente benéficas para crianças com dificuldades cognitivas, pois proporcionam um ritmo de aprendizagem personalizado e suporte contínuo.

A implementação de tecnologias de apoio, no entanto, não está isenta de desafios. Estudos como o de Costa e Andrade (2022) apontam que um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada para os educadores. Para que a integração tecnológica seja eficaz, os professores precisam de treinamento específico que os capacite a utilizar as ferramentas de maneira adequada e a adaptar os recursos às necessidades dos alunos. A formação contínua é essencial para garantir que os educadores possam explorar todo o potencial das tecnologias de apoio e aplicá-las de forma a maximizar os benefícios para os alunos (Ferreira, 2021). Outro desafio significativo é a acessibilidade financeira e a manutenção dos recursos tecnológicos. A pesquisa de Mendes e Oliveira (2021) revelou que muitas escolas enfrentam dificuldades para adquirir e manter tecnologias de apoio devido às limitações orçamentárias. A obtenção de financiamento adequado e a gestão eficaz dos recursos são fundamentais para assegurar que as tecnologias possam ser sustentadas ao longo do tempo e continuem a beneficiar os alunos (Santos, 2022).

O estudo de caso da Escola Municipal Jardim das Flores, abordado por Lima e Freitas (2021), ilustra como a colaboração entre gestores escolares, professores e famílias pode superar alguns desses desafios. A escola adotou uma abordagem colaborativa para a implementação de tecnologias de apoio, envolvendo todos os stakeholders no processo de seleção e adaptação dos recursos. Essa colaboração não apenas facilitou a integração das tecnologias, mas também promoveu um maior envolvimento das famílias e uma melhor compreensão das necessidades das crianças (Almeida, 2022).

A avaliação contínua dos impactos das tecnologias de apoio é essencial para garantir sua eficácia. Segundo Silva e Pereira (2021), a análise regular dos resultados educacionais e do progresso dos alunos ajuda a identificar áreas de melhoria e a ajustar as ferramentas e métodos utilizados. A coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e a feedback dos educadores e das famílias são práticas recomendadas para otimizar a implementação e assegurar que as tecnologias de apoio atendam às necessidades dos alunos de forma eficaz.

Em resumo, o estudo de caso sobre a implementação de tecnologias de apoio na educação infantil demonstra que, apesar dos desafios associados à sua adoção, os benefícios potenciais são significativos. A utilização adequada dessas tecnologias pode promover uma educação mais inclusiva, personalizada e acessível, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. A continuidade dos estudos e a prática de avaliação constante são fundamentais para maximizar o impacto positivo dessas tecnologias e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial (Carvalho, 2021).

ANÁLISE DO IMPACTO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise do impacto das tecnologias assistivas na inclusão de crianças na educação infantil revela um panorama multifacetado, onde os benefícios e desafios dessas ferramentas são explorados em profundidade. As tecnologias assistivas têm se consolidado como instrumentos cruciais para a promoção da inclusão escolar, especialmente para crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais. A aplicação dessas tecnologias permite a adaptação do ambiente educacional às capacidades individuais dos alunos, o que pode resultar em uma experiência de aprendizagem mais equitativa e acessível (Silva, 2021).

O uso de tecnologias assistivas na educação infantil tem o potencial de modificar significativamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Segundo Almeida e Costa (2022), essas tecnologias podem ajudar a superar barreiras

físicas e comunicativas, oferecendo suporte personalizado e facilitando a participação ativa das crianças nas atividades escolares. Ferramentas como softwares de leitura e escrita adaptativos, dispositivos de comunicação alternativa e recursos de acessibilidade digital são exemplos de tecnologias que têm demonstrado eficácia na melhoria do desempenho acadêmico e na promoção da autonomia dos alunos (Santos, 2020).

Estudos de caso, como o realizado por Lima et al. (2023), ilustram como a implementação de tecnologias assistivas pode influenciar positivamente a inclusão de crianças com diferentes tipos de deficiência. Em uma análise conduzida em uma escola de educação infantil, observou-se que a utilização de tablets com aplicativos de comunicação alternativa facilitou a interação e a expressão de crianças com deficiências de linguagem. Esse recurso proporcionou um meio eficaz para que essas crianças participassem ativamente das atividades escolares e interagissem com seus colegas, promovendo uma integração mais completa no ambiente educacional (Ferreira, 2021).

Além dos benefícios para a comunicação, as tecnologias assistivas também desempenham um papel fundamental na adaptação dos conteúdos curriculares. Segundo Carvalho (2021), ferramentas como leitores de texto e softwares de adaptação de leitura ajudam a ajustar o material didático de acordo com as necessidades dos alunos, permitindo uma abordagem mais inclusiva e personalizada do ensino. A capacidade dessas tecnologias de adaptar o conteúdo para diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade é essencial para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de atingir seu pleno potencial acadêmico (Mendes e Oliveira, 2022).

No entanto, a integração efetiva das tecnologias assistivas na educação infantil enfrenta diversos desafios. A falta de formação adequada para educadores é um problema significativo, conforme apontado por Costa e Andrade (2022). Para que as tecnologias assistivas sejam utilizadas de maneira eficaz, os professores precisam de treinamento especializado que os capacite a implementar essas ferramentas de forma apropriada e a integrá-las às suas práticas pedagógicas. A formação contínua e o apoio profissional são fundamentais para garantir que os educadores possam maximizar o potencial das tecnologias assistivas e adaptá-las às necessidades específicas de cada aluno (Silva e Santos, 2022).

Outro desafio importante é a acessibilidade e o custo das tecnologias assistivas. A pesquisa de Lima e Freitas (2021) revela que muitas escolas enfrentam dificuldades para adquirir e manter essas tecnologias devido às limitações orçamentárias. A obtenção de financiamento e a gestão eficaz dos recursos são questões cruciais para garantir a continuidade e a eficácia da implementação das tecnologias assistivas. A colaboração entre escolas, famílias e políticas públicas é necessária para superar essas barreiras e garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para uma educação inclusiva (Santos e Almeida, 2022).

A avaliação do impacto das tecnologias assistivas deve ser uma prática contínua e sistemática. De acordo com Silva e Pereira (2021), a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e o feedback dos educadores e das famílias é essencial para monitorar a eficácia das tecnologias e identificar áreas de melhoria. A análise regular dos resultados permite ajustar as estratégias de implementação e garantir que as tecnologias assistivas continuem a atender às necessidades dos alunos de maneira eficaz (Carvalho, 2021).

Em conclusão, a análise do impacto das tecnologias assistivas na inclusão de crianças na educação infantil destaca tanto os avanços quanto os desafios associados à sua implementação. Apesar das dificuldades, os benefícios potenciais dessas tecnologias são evidentes, contribuindo para uma experiência educacional mais acessível e inclusiva. A formação adequada dos educadores, a gestão eficiente dos recursos e a avaliação

contínua são aspectos fundamentais para garantir o sucesso das tecnologias assistivas na promoção da inclusão escolar (Ferreira, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o impacto das tecnologias assistivas na educação infantil revelam uma paisagem complexa e multifacetada, marcada por avanços significativos, desafios persistentes e oportunidades para aprimoramento contínuo. A introdução e a adoção dessas tecnologias têm demonstrado um potencial substancial para transformar a experiência educacional das crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais. A possibilidade de personalizar o ensino, promover a inclusão e facilitar a aprendizagem através de ferramentas digitais adaptadas é um dos maiores trunfos desse desenvolvimento tecnológico. Contudo, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é necessário enfrentar e superar uma série de desafios que surgem no processo de implementação e integração dessas tecnologias no contexto educacional.

Primeiramente, o impacto positivo das tecnologias assistivas é amplamente reconhecido no que tange à promoção da inclusão e ao suporte à aprendizagem de crianças com deficiências e necessidades especiais. A capacidade dessas tecnologias de adaptar os conteúdos e a metodologia pedagógica para atender às diferentes habilidades e desafios dos alunos oferece uma oportunidade única para criar um ambiente educacional mais acessível e equitativo. As evidências mostram que ferramentas como softwares de leitura adaptativos, dispositivos de comunicação alternativa e plataformas interativas contribuem significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico e da participação ativa das crianças nas atividades escolares. Essas tecnologias possibilitam uma abordagem personalizada do ensino, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos e proporcionando suporte contínuo ao longo do processo de aprendizagem.

No entanto, a implementação eficaz dessas tecnologias enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada para os educadores. A capacitação dos professores é essencial para garantir que as tecnologias assistivas sejam utilizadas de maneira eficaz e integrada às práticas pedagógicas. Sem um treinamento específico, os educadores podem encontrar dificuldades em utilizar as ferramentas de maneira adequada, o que pode comprometer a eficácia das tecnologias na promoção da inclusão e no suporte à aprendizagem. Portanto, a formação contínua e o apoio profissional são fundamentais para que os professores possam explorar todo o potencial das tecnologias assistivas e adaptá-las às necessidades dos alunos.

Outro desafio relevante é a questão da acessibilidade e do custo das tecnologias assistivas. Muitas instituições educacionais enfrentam dificuldades financeiras para adquirir e manter esses recursos, o que pode limitar sua implementação e uso eficaz. A obtenção de financiamento adequado e a gestão eficiente dos recursos são questões cruciais para garantir que as tecnologias assistivas possam ser sustentadas ao longo do tempo e continuem a beneficiar os alunos. A colaboração entre escolas, famílias e políticas públicas é necessária para superar essas barreiras e assegurar que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para uma educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, a avaliação contínua dos impactos das tecnologias assistivas é vital para garantir sua eficácia e aprimorar sua implementação. A coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e o feedback dos educadores e das famílias ajuda a identificar áreas de melhoria e a ajustar as ferramentas e métodos utilizados. A análise

sistemática dos resultados permite otimizar a utilização das tecnologias e assegurar que elas atendam às necessidades dos alunos de forma eficaz.

Em suma, as tecnologias assistivas oferecem um potencial significativo para transformar a educação infantil, promovendo uma inclusão mais efetiva e personalizada. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é necessário enfrentar e superar desafios relacionados à formação de educadores, acessibilidade financeira e avaliação contínua. A colaboração entre diferentes stakeholders e o comprometimento com a melhoria contínua são essenciais para garantir que as tecnologias assistivas possam cumprir seu papel na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. A continuidade dos estudos e a prática de avaliação constante são fundamentais para maximizar o impacto positivo dessas tecnologias e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. T. **Educação infantil e tecnologias assistivas: um estudo de caso na Escola Municipal Jardim das Flores**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 26, n. 2, p. 189-203, 2022.

ALMEIDA, R. T.; COSTA, L. S. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: práticas e desafios**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 26, n. 2, p. 145-160, 2022.

ALMEIDA, R. T.; SILVA, M. A. **Formação de professores para o uso de tecnologias assistivas na educação infantil**. Educação e Pesquisa, v. 47, n. 4, p. 389-404, 2023.

CARVALHO, J. P. **A importância das tecnologias assistivas na adaptação curricular: um estudo de caso**. Educação e Pesquisa, v. 47, n. 3, p. 377-392, 2021.

COSTA, L. S.; ANDRADE, A. P. **Formação de professores para o uso de tecnologias assistivas: desafios e estratégias**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 55-70, 2022.

FERREIRA, T. C. **Tecnologias assistivas na educação infantil: impacto e desafios**. Revista de Tecnologia e Educação, v. 16, n. 2, p. 95-110, 2021.

LIMA, F. P.; FREITAS, A. C. **Impactos das tecnologias assistivas na inclusão escolar: evidências de um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 85-100, 2021.

LIMA, S. M.; FREITAS, A. C.; OLIVEIRA, M. A. **Ferramentas digitais e inclusão: uma análise do uso de tecnologias assistivas na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 27, n. 1, p. 67-82, 2023.

MENDES, E. F.; OLIVEIRA, A. M. **Acessibilidade e tecnologias assistivas na educação infantil: práticas e desafios**. Revista Brasileira de Acessibilidade e Tecnologia, v. 10, n. 2, p. 115-130, 2022.

SANTOS, A. L. **Tecnologias assistivas e inclusão na educação infantil: um estudo sobre práticas e resultados.** Educação e Tecnologias Digitais, v. 13, n. 1, p. 47-62, 2020.

SANTOS, A. L.; ALMEIDA, R. T. **Desafios na implementação de tecnologias assistivas na educação infantil.** Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 26, n. 3, p. 341-356, 2022.

SILVA, J. C. **O impacto das tecnologias assistivas na inclusão escolar de crianças: uma revisão de literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 307-322, 2021.

SILVA, R. J.; SANTOS, A. L. **Avaliação do uso de tecnologias assistivas na educação infantil: perspectivas e práticas.** Educação e Pesquisa, v. 48, n. 2, p. 233-248, 2022.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS VISUAIS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE QUADRINHOS EM AMBIENTES ONLINE



DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION: DIGITAL VISUAL NARRATIVES AND THE PRODUCTION OF COMICS IN ONLINE ENVIRONMENTS

DAYANE CAROLINA OLIVEIRA LEE

Graduação em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (2016); Especialista em Linguística Sistêmico Funcional pela Universidade Federal de São Paulo (2018); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF José Honório Rodrigues.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre o uso das tecnologias digitais na educação, com ênfase na produção de narrativas visuais e quadrinhos em ambientes online no contexto educacional contemporâneo (2026). Fundamentado em revisão bibliográfica, o estudo discute o potencial pedagógico de plataformas digitais atuais voltadas à criação de histórias em quadrinhos e narrativas multimodais, tais como Canva Educacional, *Storyboard That*, *MakeBeliefsComix* e *Book Creator*, destacando suas contribuições para práticas interativas de leitura e produção textual. À luz dos pressupostos da Linguística Textual e dos estudos sobre interatividade, letramento digital e multimodalidade, analisa-se como essas ferramentas favorecem a autoria discente, a colaboração e o desenvolvimento de competências linguísticas e sociocognitivas. Busca-se, assim, evidenciar aspectos favoráveis da integração das tecnologias digitais ao ensino, especialmente no trabalho com gêneros textuais híbridos e multimodais, reafirmando o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Educação; Quadrinhos digitais; Multimodalidade; Letramento digital.

ABSTRACT

This article aims to analyze and reflect on the use of digital technologies in education, with an emphasis on the production of visual narratives and comics in online environments within the contemporary educational context (2026). Based on a literature review, the study discusses the pedagogical potential of current digital platforms focused on the creation of comic strips and multimodal narratives, such as Canva Educacional, Storyboard That, MakeBeliefsComix, and Book Creator, highlighting their contributions to interactive reading and text production practices. In light of the assumptions of Textual Linguistics and studies on interactivity, digital literacy, and multimodality, it analyzes how these tools favor student authorship, collaboration, and the development of linguistic and sociocognitive skills. Thus, it seeks to highlight favorable aspects of the integration of digital technologies into teaching, especially in working with hybrid and multimodal text genres, reaffirming the mediating role of the teacher in the teaching-learning process.

Keywords: Digital technologies; Education; Digital comics; Multimodality; Digital literacy.

INTRODUÇÃO

O acelerado avanço tecnológico observado nas primeiras décadas do século XXI intensificou transformações significativas nos modos de comunicação, interação social e construção do conhecimento. A presença de dispositivos digitais conectados à internet consolidou novas formas de acesso à informação e de produção de sentidos, impactando diretamente as práticas educativas. A escola, enquanto espaço de práticas sociais, não se encontra alheia a essas mudanças, sendo constantemente desafiada a ressignificar metodologias, linguagens e recursos didáticos.

Nesse contexto, a incorporação das tecnologias digitais ao ensino deixou de ser uma possibilidade futura para tornar-se uma exigência do tempo presente. Crianças e adolescentes já se encontram profundamente imersos em ambientes digitais, interagindo com textos multimodais, narrativas visuais, vídeos, jogos e redes colaborativas. Diante disso, torna-se imprescindível que os profissionais da educação desenvolvam competências para integrar tais recursos às práticas pedagógicas, utilizando-os de forma crítica, ética e pedagógica.

Entretanto, apesar dos avanços, observa-se que o processo de inserção das tecnologias digitais na educação formal ainda ocorre de maneira desigual. Persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à infraestrutura tecnológica das instituições escolares, especialmente da rede pública, e à resistência de práticas pedagógicas fortemente ancoradas em modelos tradicionais de ensino. Esses entraves reforçam a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada, bem como em políticas públicas que garantam condições materiais adequadas para o uso pedagógico das tecnologias.

Diante desse cenário, este artigo propõe contribuir para o debate sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, apresentando alternativas contemporâneas às plataformas tradicionalmente discutidas na literatura e defendendo o trabalho com narrativas visuais digitais como estratégia significativa para o desenvolvimento da leitura e da produção textual. Acredita-se que o uso de plataformas de criação de quadrinhos e histórias digitais pode favorecer práticas interativas, colaborativas e autorais, ampliando as possibilidades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTERATIVIDADE E MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Para a compreensão da proposta apresentada, faz-se necessário delimitar alguns conceitos fundamentais. O primeiro deles refere-se ao conceito de tecnologia. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), tecnologia pode ser entendida como o conjunto de técnicas, processos e instrumentos desenvolvidos pelo ser humano com a finalidade de facilitar determinadas atividades. Nessa perspectiva, a tecnologia acompanha a história da humanidade, manifestando-se desde instrumentos rudimentares até os atuais sistemas digitais amplamente avançados como a inteligência artificial, por exemplo.

No que se refere às tecnologias digitais, seu fortalecimento ocorre, sobretudo, a partir da popularização da internet em meados da década de 1990. Conforme argumenta Ribeiro, tais tecnologias já não podem ser consideradas propriamente “novas”, uma vez que estão integradas ao cotidiano social há décadas. Ainda assim, no contexto educacional brasileiro, sua inserção permanece, em muitos casos, como um desafio, justificando a permanência do debate acerca de sua implementação pedagógica.

Outro conceito central para esta discussão é o de interatividade. Conforme Silva (2007), a comunicação tradicional caracteriza-se por uma relação hierárquica entre emissor e receptor, na qual o primeiro detém o controle da mensagem e o segundo assume uma postura predominantemente passiva. Essa lógica, historicamente presente no modelo escolar tradicional, posiciona o professor como transmissor do saber e o aluno como mero receptor de conteúdo.

Em oposição a esse modelo, a comunicação interativa e dialógica propõe uma reconfiguração dos papéis sociais no processo comunicativo. Nessa perspectiva, o emissor passa a organizar ambientes de possibilidades, enquanto o receptor assume o papel de usuário ativo, coautor e cocriador da mensagem. Aplicada ao contexto educacional, tal concepção favorece práticas pedagógicas colaborativas, nas quais o professor atua como mediador e o aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

No que concerne às práticas de leitura e produção textual em ambientes digitais, Koch e Elias (2014) ressaltam que a construção de sentidos exige a mobilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Os textos digitais, marcados pela multimodalidade e pela hipertextualidade, ampliam essa exigência ao articular diferentes linguagens, como imagens, sons, cores, movimentos e disposição espacial.

Moran (2000) destaca que a leitura em ambientes digitais ocorre de forma não linear, exigindo do leitor habilidades específicas para navegar por hipertextos, selecionar informações relevantes e estabelecer relações entre diferentes fontes. Embora tais práticas possam gerar dispersão ou sobrecarga cognitiva, conforme apontam Freitas e Costa (2006), cabe ao professor orientar o uso consciente e crítico desses recursos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

PLATAFORMAS DIGITAIS PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS VISUAIS EM 2026

Atualmente, diversas plataformas digitais oferecem recursos pedagógicos voltados à criação de narrativas visuais e quadrinhos digitais, ampliando as possibilidades de trabalho com gêneros multimodais em sala de aula. Diferentemente de ferramentas anteriormente consolidadas, estas plataformas apresentam interfaces intuitivas, integração com ambientes educacionais e foco na autoria discente.

O Canva Educacional destaca-se como uma plataforma amplamente utilizada no contexto escolar, oferecendo modelos específicos para histórias em quadrinhos, *storyboards* e narrativas visuais. Seu ambiente colaborativo permite a edição simultânea, a inserção de elementos gráficos, textos e imagens, favorecendo a produção multimodal e interdisciplinar.

Outra ferramenta relevante é o *Storyboard That*, voltado à criação de sequências narrativas visuais organizadas em quadros. A plataforma possibilita o trabalho com estrutura narrativa, progressão temática, construção de personagens e contextualização espaço-temporal, sendo amplamente utilizada em atividades de leitura, escrita e planejamento textual.

O *MakeBeliefsComix* apresenta-se como uma alternativa acessível e intuitiva para a criação de tiras cômicas, permitindo que os alunos explorem o humor, a crítica social e a construção de sentidos por meio da articulação entre linguagem verbal e não verbal. Já o *Book Creator* amplia essas possibilidades ao permitir a criação de livros digitais multimodais, integrando quadrinhos, textos, áudios e vídeos.

Essas plataformas favorecem práticas pedagógicas centradas na autoria, na colaboração e na produção de textos multimodais, possibilitando ao professor acompanhar, avaliar e orientar o processo de criação dos alunos. A avaliação pode ocorrer considerando critérios como coerência textual, adequação ao gênero, criatividade, uso dos recursos multimodais e participação colaborativa.

USO PEDAGÓGICO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

A utilização de plataformas digitais voltadas à criação de narrativas visuais e quadrinhos em sala de aula deve estar alinhada a objetivos pedagógicos claros e integrados ao currículo. Essas ferramentas não devem ser compreendidas apenas como recursos motivacionais ou complementares, mas como instrumentos didáticos capazes de promover aprendizagens significativas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação textual e da competência comunicativa em contextos multimodais.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, as plataformas de criação de quadrinhos podem ser utilizadas em atividades de leitura e análise de gêneros textuais, permitindo que os alunos identifiquem elementos constitutivos da narrativa, como enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo e progressão temática. A produção de tiras cômicas ou histórias em quadrinhos digitais possibilita, ainda, o trabalho com recursos linguísticos e discursivos, tais como coerência, coesão, pontuação, discurso direto e indireto, além da articulação entre linguagem verbal e não verbal.

Em uma perspectiva interdisciplinar, essas ferramentas podem ser integradas a diferentes áreas do conhecimento. Em História e Geografia, por exemplo, os alunos podem produzir narrativas visuais que representem acontecimentos históricos, processos sociais ou fenômenos geográficos, mobilizando conhecimentos conceituais e contextuais. Em Ciências, é possível criar histórias explicativas ou sequências ilustradas que representem ciclos naturais, experimentos ou conceitos científicos, favorecendo a compreensão por meio da visualização e da síntese de informações.

O uso pedagógico dessas plataformas também se mostra pertinente no desenvolvimento de projetos colaborativos. A maioria das ferramentas digitais contemporâneas permite a edição compartilhada, possibilitando que os alunos trabalhem em grupos, negociem sentidos, tomem decisões coletivas e construam textos de forma colaborativa. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, responsabilidade, escuta ativa e respeito às diferentes opiniões.

Além disso, as narrativas visuais digitais podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos, substituindo ou complementando avaliações tradicionais. Ao propor a produção de um quadrinho digital como forma de avaliação, o professor consegue observar não apenas o domínio conceitual do conteúdo, mas também a capacidade de organização do pensamento, criatividade, clareza na comunicação e uso adequado dos recursos multimodais.

Trata-se, portanto, de uma avaliação mais processual e qualitativa, alinhada a concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para que o uso dessas plataformas digitais seja efetivo em sala de aula, torna-se indispensável investir na formação docente. A simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica, sendo necessário que o professor compreenda o potencial didático das ferramentas e saiba integrá-las de maneira crítica e intencional ao planejamento pedagógico.

A formação inicial de professores precisa contemplar, de forma mais consistente, disciplinas e práticas voltadas ao letramento digital, à multimodalidade e ao uso pedagógico das tecnologias digitais. É fundamental que os futuros docentes tenham oportunidades de vivenciar, durante sua formação acadêmica, experiências práticas com plataformas digitais, assumindo tanto o papel de aprendizes quanto o de mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à formação continuada, destaca-se a importância de cursos, oficinas e grupos de estudo que abordem o uso de tecnologias digitais de maneira contextualizada e aplicada à realidade escolar. Formações excessivamente técnicas, desvinculadas do cotidiano da sala de aula, tendem a gerar frustração e pouco impacto nas práticas pedagógicas. Assim, é essencial que as propostas formativas considerem as condições reais das escolas, o nível de familiaridade tecnológica dos professores e as especificidades das diferentes áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à construção de uma postura investigativa por parte do professor. Mais do que dominar todas as ferramentas disponíveis, espera-se que o docente desenvolva autonomia para explorar novas plataformas, avaliar criticamente seus recursos e adaptar seu uso às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a formação docente deve incentivar a experimentação, a troca de experiências entre pares e a reflexão constante sobre a prática pedagógica.

ACESSO, GRATUIDADE E LIMITAÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Um fator determinante para a adoção de plataformas digitais no contexto escolar refere-se ao acesso e à gratuidade dos recursos. Muitas das ferramentas voltadas à criação de narrativas visuais e quadrinhos oferecem versões gratuitas, com funcionalidades básicas suficientes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas.

O Canva Educacional, por exemplo, disponibiliza gratuitamente uma ampla gama de recursos para professores e alunos mediante cadastro institucional, permitindo a criação de quadrinhos, apresentações e materiais didáticos sem custos. O *MakeBeliefsComix* também se destaca por oferecer acesso gratuito e sem necessidade de cadastro, sendo uma alternativa viável para escolas com restrições orçamentárias.

Plataformas como *Storyboard That* e *Book Creator*, embora possuam versões pagas com recursos ampliados, oferecem planos gratuitos ou períodos de teste que podem ser explorados pedagogicamente. Nessas versões, é possível realizar atividades pontuais, projetos piloto ou sequências didáticas curtas, especialmente quando há planejamento prévio e organização do tempo pedagógico.

É importante ressaltar que o uso gratuito dessas plataformas, embora viável, apresenta limitações quanto à quantidade de produções, opções de personalização ou armazenamento. Dessa forma, cabe ao professor avaliar

as possibilidades e restrições de cada ferramenta, adequando suas propostas pedagógicas à realidade institucional e aos recursos disponíveis.

Apesar dessas limitações, observa-se que a ausência de recursos financeiros não deve ser compreendida como um impedimento absoluto para a inovação pedagógica. Com criatividade, planejamento e mediação docente, é possível desenvolver práticas significativas mesmo com ferramentas gratuitas, desde que alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos.

O trabalho com quadrinhos digitais, conforme aponta Ramos (2014), contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão textual, uma vez que o efeito de humor e de sentido depende da articulação entre imagem, texto e conhecimento de mundo. Assim, a leitura e a produção de tiras cômicas configuram-se como práticas potentes para o desenvolvimento do letramento digital e multimodal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o uso das tecnologias digitais na educação, especialmente por meio de plataformas voltadas à produção de narrativas visuais e quadrinhos digitais, configura-se como uma estratégia pedagógica relevante, atual e coerente com as demandas educacionais do século XXI. Em um cenário educacional marcado por profundas transformações tecnológicas e comunicacionais, torna-se imprescindível que a escola dialogue com as linguagens contemporâneas, promovendo práticas de ensino que valorizem a autoria, a criatividade, a interação e a construção colaborativa do conhecimento.

Ao longo da discussão, foi possível compreender que as plataformas digitais analisadas não se limitam a recursos motivacionais ou acessórios, mas constituem ambientes potentes para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, cognitivas e socioemocionais. O trabalho com narrativas visuais digitais favorece a leitura crítica, a produção textual multimodal e a mobilização de conhecimentos prévios, além de estimular o engajamento dos alunos por meio de práticas significativas e contextualizadas.

Destaca-se, ainda, o papel central do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A integração efetiva das tecnologias digitais ao currículo exige planejamento pedagógico, intencionalidade didática e domínio conceitual sobre os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente — tanto inicial quanto continuada — revela-se um elemento indispensável para que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica, ética e pedagógica, superando práticas meramente instrumentais ou tecnicistas.

Embora o artigo reconheça as limitações estruturais enfrentadas por muitas instituições escolares, especialmente no que se refere à infraestrutura tecnológica e ao acesso a recursos pagos, argumenta-se que tais obstáculos não devem inviabilizar a inovação pedagógica. A existência de plataformas gratuitas ou com versões acessíveis demonstra que é possível desenvolver propostas didáticas significativas mesmo em contextos de escassez, desde que haja criatividade, mediação docente e adequação às condições reais da escola.

Por fim, reafirma-se que a inclusão digital na educação não se restringe à disponibilização de equipamentos ou ao uso ocasional de ferramentas tecnológicas, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que promovam o letramento digital, a autonomia discente e a formação de sujeitos críticos e participativos. Ao optar pelo movimento, pela reflexão e pela experimentação pedagógica, o educador contribui para a consolidação de uma educação mais democrática, significativa e alinhada às transformações da sociedade contemporânea, fortalecendo o papel da escola como espaço de formação integral e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ESTRATÉGIA PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL



COMPREHENSIVE EDUCATION AS A STRATEGY FOR EDUCATIONAL EQUITY

DÉBORA CORREIA DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Professora de Educação infantil CEI Jardim Três Estrelas

RESUMO

A muito tempo a educação no Brasil em especial a pública é vivida através de uma educação tradicional e limitada, pensada de forma que os alunos entregue apenas resultados, com relação ao acadêmico, fragmentando o aluno somente ao cognitivo, o que sai da memorização. No entanto a alguns anos em que aos poucos tem sido pensado e implementado ao público a educação integral, ensino esse que é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo ao estudante uma formação que abrange todas as dimensões do desenvolvimento humano sendo a cognitiva, emocional, social, ética, corporal e cultural. Essa forma de ensino tem como intuito formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para participar ativamente da sociedade. Este trabalho tem então como intuito mostra a relevância em integrar as dez competências gerais da BNCC ao planejamento pedagógico, articulando saberes acadêmicos com experiências significativas que ultrapassem os limites da sala de aula. O trabalho traz informações sobre a ampliação do tempo escolar que deve estar acompanhada de metodologias inovadoras, currículos integrados, qualificação do uso do tempo e práticas interdisciplinares, garantindo que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem. Além disso, reforça-se a relevância da formação continuada dos docentes e da articulação entre escola, família e comunidade.

Palavras-Chave: Educação Integral; Equidade Educacional; Protagonismo; Integrados.

ABSTRACT

For a long time, education in Brazil, especially public education, has been experienced through a traditional and limited approach, designed so that students only deliver academic results, fragmenting the student solely to the cognitive, which goes beyond memorization. However, in recent years, comprehensive education has been gradually conceived and implemented in the public sector. This type of education is based on the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC), proposing to the student an education that encompasses all dimensions of human development: cognitive, emotional, social, ethical, physical, and cultural. This form of education aims to form critical, autonomous citizens prepared to actively participate in society. This work, therefore, aims to show the relevance of integrating the ten general competencies of the BNCC into pedagogical planning, articulating academic knowledge with meaningful experiences that go beyond the limits of the classroom. This work provides information on extending school hours, which should be accompanied by innovative methodologies, integrated curricula, improved use of time, and interdisciplinary practices, ensuring that the student is the protagonist of their learning. In addition, it reinforces the importance of continuing teacher training and the connection between school, family, and community.

Keywords: Comprehensive Education; Educational Equity; Student Empowerment; Integrated.

INTRODUÇÃO

A educação integral, enquanto política e prática pedagógica, parte do entendimento de que o ser humano se desenvolve na vida de forma integral e não fragmentada, como é proposto no modelo de ensino tradicional sendo assim a educação integral um processo complexo, que abrange tudo. Inspirada pelos princípios da LDB e pelos direcionamentos da BNCC, essa concepção rompe com a visão reducionista da educação centrada apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos.

Assim este estudo procura mostrar que a educação integral pensa no estudante em sua totalidade, reconhecendo suas potencialidades de forma total sendo suas ações emocionais, sociais, éticas, corporais e culturais tão importante quanto o que sai do intelecto.

Ao relacionar os conteúdos curriculares com vivências práticas, culturais e comunitárias, a educação integral fortalece o protagonismo estudantil, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A efetivação dessa proposta exige, entretanto, um compromisso coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias e comunidade, bem como o investimento em formação continuada e inovação metodológica.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Hoje muito se fala em educação integral, pensada e propagada a população de forma reducionista, como se fosse apenas a extensão da carga horária escolar. Tal visão é colocada de maneira equivocada desconsiderando a essência da proposta, que não está restrita à quantidade de horas que o aluno permanece na escola, mas sim à qualidade e intencionalidade pedagógica das experiências vivenciadas nesse tempo.

A educação integral no Brasil tem ganhado força nos últimos anos, mas é uma concepção pensada desde os pioneiros da escola nova em 1932 Gadotti (2009 p. 22), explica que, “A educação integral, na visão dos pioneiros

da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos.” O autor nos leva ao entendimento de que a escola foi pensada de maneira a possibilitar o desenvolvimento pleno do indivíduo, abrangendo não apenas o cognitivo, mas também nas relações afetivas, sociais, culturais e físicas. No contexto contemporâneo, a concepção de educação integral tem ganhado contornos mais amplos uma vez que as políticas educacionais deste tempo, pensa na escola sendo um espaço de convivência e integração social, que deve-se articular saberes formais e não formais, valorizando as experiências culturais e sociais dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa orientação ao destacar a importância de promover aprendizagens que contemplem as diversas dimensões do desenvolvimento humano, como a socioemocional, cultural, cognitiva e física (BRASIL, 2017).

o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC 2017, p. 14)

No entanto, apesar do avanço teórico e das políticas públicas que incentivam a educação integral, sua implementação ainda enfrenta desafios, em especial no que se refere ao respeito e à qualidade das experiências oferecidas e à efetiva inclusão das diferentes propostas pedagógicas oferecidas aos estudantes. É importante compreender que a educação integral não se reduz ao aumento da jornada escolar, mas exige uma reorganização curricular, formação docente e articulação entre escola, família e comunidade para que seja um processo realmente transformador.

De acordo com Gadotti (2009, p. 42),

As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc.

Assim, a educação integral deve ser compreendida como uma concepção pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano, pensando em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e corporais. Desta forma, a escola tem o papel de oportunizar um ambiente educativo que favoreça a construção de competências diversas, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia, a empatia e a responsabilidade social. Segundo Freire (1996), educar integralmente é formar sujeitos conscientes de seu papel no mundo, capazes de transformar sua realidade por meio do conhecimento e da ação ética.

Quando reduzida apenas ao aumento do tempo escolar, a proposta acaba perdendo seu caráter transformador correndo o risco de se tornar um mero prolongamento das práticas tradicionais, sem impacto real no

desenvolvimento integral do estudante. Por isso é importante que uma escola que se propõe em se tornar uma escola de tempo integral é imprescindível que se pense na qualificação do tempo além da integração de diferentes áreas do conhecimento que caracterizam a verdadeira essência da educação integral.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) traz no seu artigo 2º, que a educação tem por objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na educação contemporânea a LDB, passa a ser a base para que possamos compreender a educação integral como uma proposta que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, sendo o primórdio a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, ética e responsável em nossa sociedade.

Quando articulamos a LDB com a concepção de educação integral, entendemos que o desenvolvimento pleno do estudante se antecede a uma forma de ensino que contemple além do seu cognitivo e pense em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e corporais. Assim sendo, a educação integral se apresenta como um caminho para efetivar os princípios constitucionais e legais, garantindo igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

Essa perspectiva implica no fato de pensarmos numa escola que tenha como objetivo a formação humana ampla, não se limitando à preparação para o mercado de trabalho, mas com um objetivo amplo de formar cidadãos conscientes, capazes de se adaptar a diferentes contextos contribuindo de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2001 p. 21 explica que,

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Um dos princípios fundamentais é a formação humana integral, entendida como o desenvolvimento equilibrado das diferentes dimensões do ser humano. Paulo Freire nos orienta que o educar é formar o homem que se quer ser, consciente de seu papel transformador no mundo, nos elucidando que o processo educativo deve promover autonomia intelectual, consciência e o engajamento social. Nesse sentido, Freire (2005, p. 46) ressalta a importância do tempo na prática educativa:

A mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer.

O autor nos leva a reflexão de que é importante para a educação integral, não basta estender a jornada escolar; é necessário qualificar o tempo vivido pelo estudante na escola, garantindo experiências ricas, significativas e transformadoras.

É importante que a educação integral seja transmitida ao estudante com respeito e cuidado, sendo importante que os alunos sejam impulsionados a ter curiosidade, a irem em busca do conhecimento, promovendo assim o interesse natural das crianças e jovens pelo aprendizado, os impulsionando a explorar o mundo, questionando e fazendo descobertas por conta própria, incentivando a curiosidade em se criar um ambiente onde os estudantes se sintam encorajados a investigar, experimentar e aprender de maneira ativa e autônoma.

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao se concretizar a educação integral em uma unidade educacional, é importante que os agentes da escola compreendam que o desenvolvimento humano é multidimensional e interdependente, e que assim as aprendizagens vão além do domínio de conteúdos acadêmicos. A ideia de uma educação que ensine de forma global está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde é reforçado a necessidade de pensar no estudante em sua totalidade. Desta forma, pensar numa educação integral de qualidade se implica em reconhecer e articular as diferentes dimensões do desenvolvimento: cognitiva, emocional, social, ética, corporal e cultural.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC 2017, p. 25)

O documento nos orienta que o planejamento pedagógico deve integrar as competências gerais e os direitos de aprendizagem, articulando conteúdo das diferentes áreas do conhecimento com vivências que estimulem a resolução de problemas, a cooperação e o protagonismo estudantil. Assim, projetos interdisciplinares, oficinas, atividades artísticas, práticas corporais, ações de cidadania e trabalhos de campo tornam-se instrumentos essenciais para concretizar os objetivos da educação integral.

Para que possamos efetivar a proposta requer também a conscientização sobre a formação continuada dos educadores, que devem estar preparados para trabalhar de forma a fazer com que se tenham estratégias de inclusão e práticas que dialoguem com a diversidade cultural que é presente na escola. Além disso, a educação integral demanda uma articulação permanente entre escola, família e comunidade, ampliando as oportunidades de aprendizagem para além dos muros escolares.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação integral é a oportunidade para que possamos oferecer a equidade educacional, com práticas pedagógicas pensadas no público e na especificidade de cada aluno. Então somente ampliar o tempo de

permanência do estudante no ambiente escolar não basta é importante pensar em um currículo, com as metodologias necessárias, pensando numa organização dos espaços e na própria postura docente, de maneira que se garanta que esse tempo seja vivido de maneira significativa e formativa.

É importante que se garanta um currículo que integre diferentes áreas do conhecimento, articulando conteúdos acadêmicos com saberes culturais, sociais, artísticos e corporais a fim de se romper com um modelo de escola fragmentado e disciplinar tradicional, com projetos escolares que favoreçam a interdisciplinaridade e com vivências que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes.

Outro aspecto central está na qualificação do tempo escolar. Paulo Freire (2005) nos leva a refletir que é impossível pensar a prática educativa sem refletir sobre o uso do tempo. Assim, para ofertar um momento maior de estudo tem que se pensar numa jornada de ensino que justifique cada momento do indivíduo dentro da escola. estiver orientado para aprendizagens intencionais, ricas e diversificadas, respeitando os ritmos e necessidades de cada aluno.

A organização de oficinas, atividades culturais, esportivas são elementos que favorecem o protagonismo juvenil e se torna um exemplo de como preencher esse tempo com experiências transformadoras.

É importante uma metodologia de ensino que implique a adoção de metodologias vivas, que tenham o estudante como o protagonista de sua aprendizagem. Estratégias como aprendizagem por projetos, estudos de caso, rodas de conversa, investigação científica, atividades práticas colaborativas que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico estas alternativas têm como intuito favorecer a construção de conhecimentos contextualizados e significativos, reforçando o papel do estudante como o autor do seu processo educativo.

Cardoso; Quadros; Ferri; Seabra; Maia e Neves (2020) p. 227 citando Malagris (2008) explicam que:

O que se observa é uma relação entre professor e aluno na qual há uma reciprocidade de influências que, ao longo do tempo, contribui para a construção do conhecimento do aluno e para o crescimento profissional do professor. Conforme a autora, a relação professor-aluno constitui-se não somente em uma troca de conhecimentos, mas em troca de valores, ideias e princípios de vida, que serão fundamentais na formação da personalidade da criança e a afirmação dele como profissional do futuro.

A relação professore e aluno é apresentada como condição essencial para a efetivação da proposta. A educação integral necessita de profissionais capazes de transitar por diferentes áreas do saber, trabalhar de forma interdisciplinar e incorporar a dimensão socioemocional em sua prática. Além disso, o docente deve atuar como mediador, facilitador e inspirador, incentivando a curiosidade, o diálogo e o engajamento dos alunos.

O trabalho entre a escola, família e comunidade na educação integral se complementa como uma rede de apoio que tem como intuito fortalecer as aprendizagens promovendo a integração entre os espaços formais e não formais de educação.

Além disso, a prática pedagógica na educação integral deve estar comprometida com a inclusão e a valorização da diversidade. O que significa fazer estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes, pensando em suas condições socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e de acessibilidade. Promover a equidade educacional só é possível quando todos têm acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento, e a prática docente precisa refletir esse compromisso.

Para todo este processo é importante que o aluno seja avaliado através de uma perspectiva processual, diagnóstica e formativa, considerando não apenas os resultados cognitivos, mas também pelos avanços nas competências socioemocionais, éticas, corporais e culturais. A avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação de conteúdos e passa a ser parte do processo de aprendizagem, orientando novas ações pedagógicas e possibilitando o crescimento integral do estudante.

Assim as implicações da educação integral para a prática pedagógica exigem mudanças estruturais e culturais na escola além de promover um ensino que reconheça e valorize todas as dimensões do desenvolvimento humano, permitindo que cada estudante tenha condições de exercer plenamente sua cidadania fazendo parte de uma educação desafiadora, cumprindo o seu papel como direito e promovendo o direito a equidade social, formando sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrega de uma educação integral de qualidade, é a entrega de uma educação que é pensada para ser além o que uma simples ampliação da jornada escolar, é preciso de um planejamento pedagógico intencional garantindo experiências escolares diversificadas, contextualizadas e transformadoras. Na educação integral o professor não atua como protagonista ele é o mediador, sendo uma ponte entre o aluno e o saber, assim criar estratégias para favorecer a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, se usando de metodologias que integrem saberes acadêmicos e experiências de vida.

Quando reconhecemos que cada dimensão do desenvolvimento humano é interligada e não separada, a escola tem o dever de se posicionar como um espaço de formação plena, capaz de promover a equidade e a valorização da diversidade.

O artigo também mostrou a importância da articulação entre escola, família e comunidade, somada à qualificação do uso do tempo e à adoção de práticas interdisciplinares, fortalece o papel da educação como promotora de cidadania e inclusão. Dessa forma, a educação integral se apresenta não apenas como uma diretriz legal, mas como um compromisso ético e social para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação da realidade.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_05.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARDOSO, Afonso Ligório; QUADROS. Silvia Cristina de Oliveira; FERRI, Carlos Alberto; SEABRA, Alessandra Gotuzo; MAIA, Suzete Araújo Águas; NEVES, Edna Rosa Correia. **Educação Integral e as Múltiplas Formas de Linguagem.** – Curitiba: CRV, 2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: UMA PARCERIA EFICAZ PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

NEUROPSYCHOPEDAGOGY: AN EFFECTIVE PARTNERSHIP FOR TEACHING AND LEARNING



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 Itacema, em 2024. Professora de Educação Infantil desde 2020 na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre a Neuropsicopedagogia, como uma nova parceria para o processo de ensino aprendizagem. Tem como objetivo verificar e discutir sobre a importância da Neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem escolar. Será feito um breve relato do histórico da Neurociência, sua relação com a Neuropsicopedagogia e a atuação do neuropsicopedagogo na escola visando uma aprendizagem significativa. O embasamento teórico se dará através de livros e artigos científicos visando à boa qualidade.

Palavras-chaves: Neuropsicopedagogia. Neurociências. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a reflection on Neuropsychopedagogy as a new partnership for the teaching-learning process. Its objective is to verify and discuss the importance of Neuropsychopedagogy in the school learning process. A brief history of Neuroscience, its relationship with Neuropsychopedagogy, and the role of the neuropsychopedagogue in schools aiming for meaningful learning will be presented. The theoretical basis will be provided through books and scientific articles to ensure high quality.

Keywords: Neuropsychopedagogy. Neurosciences. Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, a qual leva a refletir sobre a importância da Neuropsicopedagogia no processo de ensino aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia Clínica, aos poucos vem conquistando espaço no território brasileiro surgindo como uma nova área do conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, abrangendo conhecimentos neurocientíficos e tendo seu foco nos processos de ensino aprendizagem. Está pautada em atividades que avaliam e intervêm nos processos de aprendizagem procurando obter informações de todas as ciências que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem de cada indivíduo.

Os conhecimentos em neurociência são produzidos numa velocidade vertiginosa, e a possibilidade de comprovação científica conta com exames de neuroimagem de alta tecnologia. Neste estudo foram elencados autores com produções que trazem esclarecimentos sobre a neurociência.

Um dos grandes referenciais da mudança educacional da última década, não traz nenhum nome de teórico específico, mas sim, está pautado nos avanços neurocientíficos, representados pela palavra “Neurociências”, que conforme Herculano-Houzel (2004), ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, mas que a partir da década de 90 alcançou um maior auge e vem proporcionando mudanças significativas na forma de perceber o funcionamento cerebral. Estes avanços ocorreram devido a neuroimagem, ou seja, o imageamento do cérebro. As contribuições providas das Neurociências despertaram interesse de vários seguimentos e entre estes a Educação, no sentido da maior compreensão de como se processa a aprendizagem em cada indivíduo.

Para maior entendimento deste processo, se faz necessário que os profissionais envolvidos tenham bem claro que as ações comportamentais de seus educandos provêm de atividades cerebrais dinâmicas e que os conhecimentos das neurociências contribuem para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam tais funções. Dentro dessa abordagem, se procurará mostrar o que é Neurociências, suas possíveis contribuições para a área educacional, bem como a contextualização da Neuropsicopedagogia e sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

Justifica-se a escolha do tema e elaboração deste artigo por reconhecer a importância da Neuropsicopedagogia no processo ensino-aprendizagem.

A NEUROCIÊNCIA

A exploração do cérebro humano, em sua complexidade, não é tarefa para um campo restrito da ciência. Assim, a neurociência se integra a outras ciências numa rede que amplia as informações e constrói um conhecimento que parece não se esgotar. O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano. As dificuldades decorrentes de campos diversos de conhecimento, neurociência e educação, diluem-se na medida em que cada um se apropria das terminologias do outro e buscam um novo conhecimento.

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de

aprendizagem da pessoa. Verdadeiro seria, também, afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro. RATO e CALDAS (2010, p. 627) afirmam que:

Embora a ideia de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e prática educacional já não seja uma novidade, atualmente, com as novas descobertas científicas, a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos.

Há entraves que podem ser apontados para esta aproximação, como as questões relacionadas às respostas que a neurociência ainda não pode dar. Uma importante questão se refere à limitação em demonstrar cientificamente como a mente e o cérebro funcionam.

FISCHER (2009, p. 1) discorda dos autores que consideram prematura a ideia de relacionar a educação com a neurociência. Este autor defende a ideia de que a investigação da neurociência em contextos educativos abriria um leque de possibilidades de descobertas tanto em biologia básica quanto dos processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. Ele propõe a união da biologia, neurociência, desenvolvimento e educação, que seriam a base da pesquisa educacional.

Reunir cientistas com educadores, integrar investigação e prática, com uma infraestrutura necessária para se produzir um estudo consistente de ensino e aprendizagem em ambientes educacionais, é a proposta de FISCHER (2009).

Entender os aspectos biológicos relacionados com a aprendizagem, as habilidades e deficiências de cada indivíduo ajudam educadores e pais na tarefa de educar. Elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com GOSWAMI (2006, p. 6) que relata sua experiência ao divulgar a neurociência no ambiente educacional:

Primeiramente é a imensa boa vontade que os professores e educadores têm para com a neurociência ela estão muito interessados em neurociência, eles sentem que nós temos o potencial de fazer descobertas importantes sobre a aprendizagem humana e estão ansiosos para aprender sobre estas descobertas e para contribuir com ideias e sugestões.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

A Neuropsicopedagogia Clínica, aos poucos vem conquistando espaço no território brasileiro surgindo como uma nova área do conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, abarcando conhecimentos neurocientíficos e tendo seu foco nos processos de ensino aprendizagem. Está pautada em atividades que avaliam e intervêm nos processos de aprendizagem procurando obter informações de todas as ciências que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem de cada indivíduo.

Assim sendo, a Neuropsicopedagogia que "agrega conhecimentos da neurociência aplicada à educação, psicologia cognitiva e pedagogia" (SBNPp, 2016) realiza um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Entender a conexão cérebro x aprendizagem, proposta a partir do conhecimento da Neurociência, apresenta-se como um dos assuntos mais procurados e um dos grandes desafios educativos. Entretanto, considerando que a neurociência é uma ciência nova, pode-se dizer que: a interface cérebro x aprendizagem necessita de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que tem voltado seus estudos para este enfoque. Conforme estudos de Tokuhamma-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 205), demonstraram que:

[...] enquanto milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos da neurociência (como animais incluindo humanos, aprendem), apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado. (...) das centenas de dissertações devotadas ao 'ensino baseado no cérebro', ou 'métodos neurocientíficos de aprendizado', nos últimos cinco anos, a maioria documentou a aplicação destas técnicas, ao invés de justificá-las."

Uma das áreas que vem abrindo espaço dentro âmbito de conhecimento é a Neuropsicopedagogia, que no Brasil teve a sua entrada, através do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-graduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina.

Sua primeira descrição no campo científico se deu através de Jennifer Delgado Suárez, no artigo intitulado "Desmistificación de la neuropsicopedagogía" onde apresentou uma composição histórica da trajetória neuropsicopedagógica e ressaltou sua importância para o contexto educativo.

FERNANDEZ (2010) aponta para três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez: 1ª Educação; 2ª Psicologia e 3ª Neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos. A Psicologia com os aspectos psicológicos do indivíduo. E, finalmente, a Neuropsicologia com a teoria do cérebro trino, sendo que aqui oportunizou a teoria das múltiplas inteligências, propostas por Gardner.

Conforme as autoras colombianas, a Neuropsicopedagogia traz importantes contribuições à educação, pois existe a possibilidade de se perceber o indivíduo em sua totalidade. Mas, afinal do que se trata a Neuropsicopedagogia?

Para Hennemann (2012, p.11) ela apresenta-se:

[...] como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Contudo, em 2014 foi fundada a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) que apresenta uma definição mais pontual do que é a Neuropsicopedagogia:

[...] uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências 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. (SBNPp, 2014)

Através dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhoras nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

Dentro desta linha de pensamento as contribuições de Tokuhamma-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 204), podem ser consideradas de significativa importância e utilizadas como elementos importantes nas intervenções neuropsicopedagógicas, que são elas:

a) Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; **b)** stress impacta aprendizado; **c)** ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; **d)** estados depressivos podem impedir aprendizado; **e)** o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não ameaçador; **f)** as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e. intenções boas ou más); **g)** feedback é importante para o aprendizado; **h)** emoções têm papel-chave no aprendizado; **i)** movimento pode potencializar as oportunidades de aprendizado; **j)** nutrição impacta o aprendizado; **k)** sono impacta consolidação de memória; **l)** estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; **m)** diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos.

Segundo as considerações acima é possível afirmar que o ato de aprender é um ato complexo, não envolve somente a questão de memorizar os conteúdos, é muito mais do que isso; aprender envolve emoção, interação, alimentação, descanso, motivação entre outros.

O espaço educativo deve estar aberto para novos profissionais que venham a somatizar a equipe multidisciplinar que atendem o educando, por isso neuropsicopedagogos além de ter uma visão de como ocorre a aprendizagem do educando, também possuem vistas para a metodologia de ensino do professor, pautados nos estudos descritos acima, possuem competência para orientar de que forma a aprendizagem pode se tornar mais significativa tanto na metodologia do professor quanto no processo de aprendizagem do aluno.

Também, cabe aqui ressaltar, o enunciado feito por Hennemann (2012, p.11) descrevendo as práticas neuropsicopedagógicas, atribuídas a estes profissionais... O grande avanço da Neuropsicopedagogia no Brasil se deu através do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa e Extensão - CENSUPEG. Dentro deste contexto educacional os profissionais da Neuropsicologia Clínica são capacitados para:

- Compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola, cuja eficiência científica é comprovada pela literatura, que potencializarão o processo de aprendizagem.
- Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo.
- Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e encaminhamentos no processo educativo.

- Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.

O neuropsicopedagogo, profissional que está em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, terá ter condições de identificar nos indivíduos tais sintomalogias, procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica, que com certeza se fará acompanhada junto aos familiares, professores e equipe pedagógica e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes indivíduos.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA ESCOLA.

A escola é um espaço destinado à aprendizagem, além é claro de abarcar com diversas outras demandas que a “sociedade multitarefa” vem lhe atribuindo. Dentro deste novo contexto educativo, os professores percebem a necessidade de um profissional que venha dar suporte, tanto as questões pedagógicas, psicológicas e neurológicas, ou seja, mostrar de que forma posso promover uma aprendizagem mais eficiente para os alunos.

A função do neuropsicopedagogo institucional é justamente esta, a de propor novos olhares educativos, pautados na neurofisiologia do indivíduo que aliadas às práticas pedagógicas vão procurar a facilitação da aprendizagem, além de identificação e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade.

O neuropsicopedagogo utiliza-se dos processos de metacognição, o pensar sobre o pensar, fazendo com que o indivíduo entenda o porquê de responder "de tal maneira, tal pergunta", de que forma poderia ter feito melhor, sendo assim, os processos metacognitivos vão além da cognição, uma vez que esta se baseia somente em ensinar o aluno a dar respostas e se possíveis certas. Aliado aos demais profissionais do contexto educativo ele procura transformar “queixas” em pensamentos, criando espaço para a escuta e observação, para a partir daí fazer devolutivas.

Através de estudos de como o cérebro aprende, de modo mais eficiente, encontradas em disciplinas voltadas às neurociências, o neuropsicopedagogo possui procedimentos e práticas eficazes para lidar com situações de dificuldades de aprendizagem.

Dificuldades estas, que podem estar relacionadas à linguagem escrita, tanto na matemática quanto na comunicação, ou talvez defasagem decorrente de déficit visual, motor ou transtornos emocionais, bem como desenvolvimento intelectual diferenciado, tanto de alunos com incapacidade como dos com altas habilidades.

Socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais é o objetivo de qualquer ambiente educativo. É na escola em que a inserção das crianças nos grupos pode ser avaliadas e onde elas podem ser comparados com seus pares, com seu grupo etário e social. Com preparo e sensibilidade, o professor, melhor do que qualquer outro profissional está preparado para detectar problemas cruciais na vida de toda e qualquer criança que por ele passar. Entretanto, o ato de educar e incluir não são atos solitários, eles necessitam de parcerias, de trocas, de profissionais que percebam cada indivíduo nos mais diferentes modos de ser e estar no grupo, enfim uma equipe multidisciplinar.

Percebendo a importância do psicopedagogo na instituição escolar, mas acompanhando as novas descobertas neurocientíficas, profissionais estes, que junto aos demais, vem contemplar as “multifacetadas” dos diversos diamantes presentes no contexto educativo.

Nesse sentido, eles vêm somatizar conhecimentos com todos os demais envolvidos no processo educativo, ofertando qualidade na educação e uma aprendizagem comunitária.

DEWEY (1943) já fazia relatos de aprendizagem comunitária, ele preocupava-se com o isolamento escolar da vida comunitária típica e com a rotina natural da aprendizagem na sala de aula, e pregou a utilização do trabalho e das atividades comunitárias como o foco de aprendizagem. Fazendo isso, Dewey exigia que as escolas unissem as crianças e criassem oportunidades para a aprendizagem por meio da ação e de relacionamentos de apoio mútuo.

Assim como na sociedade, a escola também necessita ser remodelada para que as pessoas tenham cada vez mais relacionamentos interpessoais, trocas entre os diferentes profissionais, ter uma visão de que se faz necessário profissionais que tenham conhecimentos neurocientíficos, pois a vida está se reciclando, a cada dia novos conhecimentos vem surgindo, a neurociência a cada dia mais vem abrindo seu espaço.

A atuação do neuropsicopedagogo na instituição escolar contribui para que se desenvolvam metodologias que abordam as várias barreiras para aprendizagem apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, procurando ligar vários intervenientes deste processo, tais como: pais, professores e colaboradores que juntos almejam uma melhoria significativa no desempenho acadêmico, social e emocional da criança.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM AUXÍLIO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

O processo da alfabetização engloba o desenvolvimento de um conjunto de competências que farão fluir o ler e escrever, obedecendo a uma sequência pré-estabelecida por um currículo de alfabetização, que direcionará o aprender a aprender (metacognição).

Segundo Vygotsky, (1988), na etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler; a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabético, entender o que significam os sinais gráficos, e que palavras querem representar, esta é a etapa do aprender a ler. Na segunda etapa o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender: aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto, descobrindo novos horizontes. O professor possui papel ativo, sendo capaz de desafiar o aluno para que este se sinta cada vez mais hábil ao realizar uma tarefa considerada difícil.

Os educadores detêm o conhecimento, sendo preciso usar diferentes estratégias (metodologias) para alcançar os objetivos propostos, pois os educandos ao serem alfabetizados se diferenciam no que se refere ao tempo e espaço.

Autores renomados ensinam que vários aspectos merecem ser considerados, mas um deles é fundamental: essas crianças precisam de acompanhamento diferenciado e próximo. Mesmo que contem com a ajuda dos colegas nas propostas em duplas, é indispensável a intervenção direta e constante do professor. O apoio será importante, em certos momentos, para incentivá-los a continuar manifestando suas ideias. A relação

que se estabelece com a criança e com o que ela produz é fundamental para que ela se sinta capaz de aprender. Em outros momentos, porém, cabem intervenções mais explícitas para que fiquem atentas às características do sistema de escrita.

A escola como modo de socialização específico e como lugar onde se estabelecem as formas específicas de relações sociais; ao mesmo tempo que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada as formas de exercício do poder. Isto não é somente verdade da escola: todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais como saberes objectivados, explícitos, sistematizados, codificados) e a aprendizagem de relações de poder. (Vincent, 1994, p.14)

Ainda segundo Gimeno Sacristán (2000, p.211), (...) um método se caracteriza pelas tarefas dominantes que propõe a professores e alunos. Um modelo de ensino, quando se realiza dentro de um sistema educativo se concretiza numa gama particular de tarefas que tem um significado determinado. Uma jornada escolar ou qualquer período de horário diário é uma concatenação singular de tarefas dos alunos e do professor.

Por essa óptica, afirma o autor, o número, a variedade e a sequência de tarefas, bem como as peculiaridades na sua aplicação e no sentido que elas assumem para professores e alunos, junto com sua coerência dentro da filosofia educativa adaptada, definem a singularidade metodológica que se pratica em classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo acredita-se que as mudanças são fundamentais para uma atuação do neuropsicopedagogo por meio de uma intervenção neuropsicopedagógica buscando uma aprendizagem significativa.

A neurociência vem se constituindo num campo de conhecimento multidisciplinar de estudo do cérebro. Uma limitação observada durante este estudo é de que os conhecimentos não são partilhados universalmente pelas diversas áreas de interesse, não se configurando uma desejável multidisciplinaridade.

A neurociência pode ser a base para análise de teorias e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem sob a luz dos processos cerebrais como origem da cognição e do comportamento humano. Por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem, consideram-se, aqui, as contribuições da Neurociência para a formação de professores, com o objetivo de oferecer aos educadores um aprofundamento a esse respeito, para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, na educação básica a favor das crianças com necessidades especiais.

Estudos e intervenções no campo da Neuropsicopedagogia ainda necessitam conquistar espaços, mas aos poucos vem abrindo caminhos e sutilmente vem aparecendo em citações bibliográficas, tais como as de Cavasotto e Chagas (2011, p.172) ao falar sobre vivências no atendimento pedagógico: “Estudos da neurociência têm confirmado e destacado a importância do ambiente para o desenvolvimento neuropsicopedagógico”.

A Neuropsicopedagogia é uma área de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integra avaliação e a intervenção em situações que envolvam esses processos no plano individual ou coletivo.

Ela ainda é considerada uma práxis (prática fundamentada em referenciais teóricos) e não uma ciência. Entende-se como: “Área de estudo das neurociências na qual objetiva a análise dos processos cognitivos, potencialidades pessoais e perfil sócio econômico, a fim de construir indicadores formais para a intervenção clínica frente aos educandos padrões com baixo desempenho e que apresentam disfunções neurais devido a lesão neurológica de origem genética, congênita ou adquirida.” (ROTTA Apud COSENZA:2010)

Além das atribuições do psicopedagogo de estudar as características da aprendizagem humana, processos de “ensinagem” e a origem das alterações na aprendizagem promovendo a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção frente às dificuldades e distúrbios das aprendizagens, o neuropsicopedagogo, mediante seus saberes e conhecimentos em neurociências, poderá elaborar pareceres de encaminhamento para neurologistas, pediatras e psiquiatras, auxiliando-os na identificação diagnóstica, mediante o quadro de sintomas e queixa principal.

REFERÊNCIAS

CAVASOTTO, Eva. CHAGAS, Eva. **Intervenções Psicopedagógicas e os avanços da neurociência**. In: Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Org RAMOS, Maria B. Porto Alegre: PUCRS, 2011

FERNANDEZ, Ana C. G. **Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogia**. La visión de Jennifer Delgado em: Desmistificación de la Neuropsicopedagogía. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. Disponível em <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html> Acesso em 15/12/2025

FISCHER, K.W. 2009. **Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching**. *Mind, Brain, and Education*, (1):3-16. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>. Acesso em 15/12/2025

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, P 211.

GOSWAMI, U. 2006. **Neuroscience and education: from research to practice?** *Nature Neuroscience Reviews*, 7(5):406-413. Disponível em <http://www.nature.com/nrn/journal/v7/n5/full/nrn1907.html>. Acesso em: 15/12/2025

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia**: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

_____. **Neuropsicopedagogia**: novas perspectivas para a aprendizagem. Questionário feito na web. Disponível

em <https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0Ajdvj5rzWfcSdDRBWTRfTU5Pcy12b25oVDk2WjBmLVE#gid=0> Acesso em 15/12/2025

ROTTA, Newra T. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos . **Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SBNPP. **O que é Neuropsicopedagogia**. Joinville: Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, 2016.

VINCENT, GUY(org). 1994. **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Press Universitaires de Lyon.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83 e p. 119-142.

ZARO, Milton A...[et all]. **Emergência da Neuroeducação**: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em <http://www.cienciasecognicao.org> acesso em 15/12/2025

A MEMÓRIA VIVA DA ANCESTRALIDADE AFRICANA NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

THE LIVING MEMORY OF AFRICAN ANCESTORY IN THE FORMATION OF THE BRAZILIAN PEOPLE



EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

Graduação em História pela Faculdade UNICV (2025).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da ancestralidade africana na formação histórica, social e cultural do povo brasileiro, reconhecendo a memória viva deixada pelos povos africanos escravizados e seus descendentes como parte essencial da identidade nacional. A pesquisa propõe uma reflexão sobre o apagamento histórico sofrido por essas populações e a importância de resgatar suas vozes, tradições e saberes como elementos fundamentais para compreender o Brasil em sua complexidade. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo revisita narrativas históricas, culturais e simbólicas que revelam o papel da cultura afro-brasileira na resistência à opressão e na preservação de valores coletivos, espirituais e artísticos. A análise busca evidenciar que a ancestralidade africana não se limita ao passado, mas continua a pulsar no cotidiano, nas expressões culturais, nas práticas religiosas e na luta por reconhecimento e igualdade. Assim, a pesquisa contribui para o fortalecimento da memória social e para a valorização da herança africana como pilar da história e da identidade brasileira.

Palavras-chave: Cultura; Ancestralidade; Identidade; Memória; História.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the influence of African ancestry on the historical, social, and cultural formation of the Brazilian people, recognizing the living memory left by enslaved African peoples and their descendants as an essential part of national identity. The research proposes a reflection on the historical erasure suffered by these populations and the importance of rescuing their voices, traditions, and knowledge as fundamental elements for

understanding Brazil in its complexity. Through a qualitative and bibliographical approach, the study revisits historical, cultural, and symbolic narratives that reveal the role of Afro-Brazilian culture in resisting oppression and preserving collective, spiritual, and artistic values. The analysis seeks to highlight that African ancestry is not limited to the past, but continues to pulsate in daily life, in cultural expressions, in religious practices, and in the struggle for recognition and equality. Thus, the research contributes to the strengthening of social memory and to the appreciation of African heritage as a pillar of Brazilian history and identity.

Keywords: Culture; Ancestry; Identity; Memory; History.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é construída sobre uma diversidade de povos, culturas e memórias que, ao se entrelaçarem, formam a essência da identidade nacional. Entre essas presenças, a ancestralidade africana ocupa um lugar central, ainda que por muito tempo tenha sido invisibilizada pelos discursos oficiais e pelas narrativas eurocêntricas que dominaram a escrita da história. Desde o período colonial, os africanos trazidos à força para o território brasileiro foram fundamentais na edificação econômica, cultural e espiritual do país. Mesmo submetidos à escravidão, esses povos preservaram tradições, saberes e valores que atravessaram gerações, constituindo a base de práticas culturais, religiosas e linguísticas que permanecem vivas no cotidiano brasileiro. A força dessa herança se revela em cada gesto, canto, ritmo e expressão artística, compondo uma memória coletiva que insiste em não se calar diante das tentativas de apagamento.

A relevância desta pesquisa nasce da necessidade de reconhecer essa presença como um pilar da história do Brasil e de compreender como a cultura afro-brasileira foi, e ainda é um instrumento de resistência, pertencimento e reconstrução identitária. Revisitar a ancestralidade africana sob uma perspectiva histórica significa romper com a visão limitada que reduz a participação do povo negro à condição de escravizado, e reconhecer seu papel ativo na formação da nação. É um convite a olhar para a história não como uma sucessão linear de fatos, mas como um espaço vivo, onde memórias, tradições e experiências humanas continuam a dialogar com o presente.

A justificativa deste estudo está enraizada no compromisso ético e histórico de valorizar as vozes que foram silenciadas, resgatando o legado africano como parte essencial da cultura brasileira. Ainda hoje, o racismo estrutural e o desconhecimento das origens afrodescendentes perpetuam desigualdades e alimentam o esquecimento histórico. Nesse sentido, compreender a ancestralidade africana como um processo contínuo de resistência e criação é um passo necessário para reconstruir a memória nacional sob bases mais justas e inclusivas. Reconhecer a contribuição africana não é apenas um exercício acadêmico, mas um ato de respeito à dignidade humana e de valorização das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

Diante desse cenário, emerge a situação-problema que norteia este trabalho: de que forma a ancestralidade africana, preservada através da memória e da cultura, contribuiu para a formação histórica e identitária do povo brasileiro, mesmo após séculos de opressão e tentativas de apagamento? Essa questão orienta a reflexão sobre as permanências e transformações que a cultura afro-brasileira imprime na sociedade, permitindo compreender que a história do Brasil não pode ser contada sem o protagonismo do povo negro.

A presente pesquisa tem como propósito analisar a influência da ancestralidade africana na formação do povo brasileiro, considerando-a como um elemento vivo que se manifesta nas práticas culturais, religiosas e sociais. Ao revisitar a trajetória dos povos africanos e afrodescendentes, busca-se compreender como a memória ancestral se manteve viva por meio da oralidade, da espiritualidade e das expressões artísticas, tornando-se símbolo de resistência e de continuidade histórica.

Mais do que resgatar fatos, o estudo pretende dar visibilidade às experiências humanas que moldaram o Brasil, reconhecendo que a ancestralidade africana não pertence apenas ao passado, mas habita o presente como fonte de força, sabedoria e identidade. Assim, a pesquisa se propõe a contribuir para o fortalecimento da consciência histórica e para o reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte indissociável da história nacional, reafirmando que compreender o Brasil em sua totalidade é escutar as vozes ancestrais que continuam a pulsar na memória do seu povo.

IDENTIDADE, DIÁSPORA E ANCESTRALIDADE

A compreensão da ancestralidade africana como componente formador das identidades contemporâneas requer uma atualização conceitual sobre noções de identidade cultural e diáspora. Antes de mobilizar argumentos teóricos específicos, faz-se necessário reconhecer que identidade não é um traço fixo, mas um processo histórico e relacional, construído a partir de trajetórias coletivas e afetos compartilhados. Stuart Hall oferece uma articulação teórica que aproxima a noção de identidade da experiência da diáspora, permitindo entender como sujeitos marcados pela dispersão e pela violência transitam entre memória e invenção contínua de si.

As identidades culturais não são fixas, estáveis, imutáveis. Elas são formadas e reformadas continuamente nas interações entre os indivíduos e as culturas, e são sempre construídas dentro de representações culturais, dentro de significados que são produzidos, circulados e consumidos. Elas são formadas e reformadas nas interações entre os indivíduos e as culturas, e são sempre construídas dentro de representações culturais, dentro de significados que são produzidos, circulados e consumidos (HALL, 2003, p. 74).

A leitura halliana possibilita ver a ancestralidade africana não como um vestígio congelado no tempo, mas como um campo dinâmico de significação no qual passado e presente dialogam. Assim, a identidade afro-brasileira pode ser pensada como um horizonte de práticas e representações que negocia pertença, resistência e criatividade. Hall orienta a análise para as formas em que discursos, imagens e rituais reconstroem laços afetivos e simbólicos entre gerações dispersas, abrindo caminho para interpretar manifestações culturais (música, religiões, oralidade) como espaços de produção identitária que carregam memórias e reescrevem narrativas nacionais.

Essa ancestralidade não se manifesta apenas como referência histórica, mas como memória viva que se mantém presente nas práticas culturais e sociais das comunidades afro-brasileiras. As manifestações simbólicas, como música, dança, religião e narrativas orais, funcionam como veículos de transmissão de conhecimentos e valores que resistiram às tentativas de apagamento durante a escravidão e às políticas de exclusão cultural ao longo da história. Nesse sentido, a memória africana não é apenas lembrança, mas um instrumento de afirmação

identitária e de resistência cultural, que contribui para a construção de uma brasilidade plural e consciente de suas múltiplas origens.

Kabengele Munanga reforça a importância dessa perspectiva ao afirmar:

A herança africana constitui um componente essencial da formação social, cultural e política do Brasil. A compreensão desta herança não pode se restringir a aspectos meramente simbólicos; ela envolve práticas, valores, saberes e resistências que estruturam a vida das comunidades afro-brasileiras, influenciando profundamente a sociedade brasileira como um todo (MUNANGA, 2010, p. 102).

A análise de Munanga evidencia que a ancestralidade africana é uma força estruturante da sociedade brasileira, evidenciando como práticas culturais se tornam formas de resistência e afirmação da identidade coletiva. A memória africana não se limita a museus ou documentos históricos, mas vive nas relações cotidianas, nos rituais comunitários, nas celebrações e nas tradições que foram preservadas e transformadas ao longo do tempo.

A presença contínua da ancestralidade africana se expressa também nas formas de transmissão de saberes e práticas culturais que atravessam gerações. Essa memória se estende além do espaço familiar, alcançando comunidades, territórios quilombolas e ambientes urbanos, onde elementos da cultura afro-brasileira são ressignificados, apropriados e transmitidos de maneira dinâmica. Dessa forma, a cultura afro-brasileira atua como instrumento de coesão social e de afirmação identitária, promovendo o reconhecimento da diversidade e a valorização das raízes africanas na construção da sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez reforça essa perspectiva:

A cultura negra não é um simples elemento folclórico ou decorativo; é uma cultura viva, complexa, que organiza valores, saberes, formas de socialização e resistência. Esta cultura constitui um eixo central na constituição de uma identidade negra consciente de sua história e de sua participação na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2005, p. 57).

As palavras de Gonzalez demonstram que a ancestralidade africana está em constante diálogo com o presente, articulando memória, resistência e inovação cultural. As práticas culturais afro-brasileiras (festas, rituais religiosos, música, dança e culinária), não apenas preservam memórias do passado, mas também funcionam como instrumentos pedagógicos e sociais, promovendo conhecimento histórico, fortalecimento da autoestima e valorização da identidade coletiva.

Além das manifestações culturais visíveis, a ancestralidade africana se expressa na construção de valores sociais, éticos e comunitários que permeiam a vida cotidiana das populações afrodescendentes. Esses valores estão presentes na organização comunitária, no senso de solidariedade, nas práticas de cuidado coletivo e na transmissão intergeracional de saberes tradicionais, demonstrando que a memória africana é estruturante das relações sociais.

A educação e os espaços de socialização desempenham papel fundamental na preservação e valorização da ancestralidade. Florestan Fernandes ressalta:

A experiência afro-brasileira é inseparável de um processo educativo que se dá não apenas nas instituições formais, mas na própria vida social das comunidades, onde se transmite práticas, saberes e formas de consciência histórica, criando mecanismos de resiliência e identidade coletiva (FERNANDES, 2012, p. 88).

A análise de Fernandes evidencia que a memória africana é incorporada em processos educativos informais e comunitários, funcionando como base para a formação de cidadãos conscientes de suas origens e capazes de reconhecer a diversidade cultural do país. A valorização dessa memória contribui não apenas para a preservação de práticas culturais, mas também para o fortalecimento da autoestima coletiva e para o reconhecimento de uma brasilidade constituída por múltiplas heranças e trajetórias históricas.

A memória viva da ancestralidade africana demonstra que as práticas culturais e sociais de origem africana não são estáticas nem isoladas. Elas se transformam constantemente, dialogam com outras tradições e influenciam a produção de conhecimento, a arte, a religiosidade e as formas de expressão coletiva. Essa dinâmica evidencia que a contribuição africana é intrínseca à formação social, histórica e cultural do Brasil, reafirmando a centralidade da ancestralidade africana na construção de uma identidade nacional plural, diversa e resiliente.

Compreender a identidade afro-brasileira a partir dessa perspectiva implica reconhecer a ancestralidade africana como fonte contínua de memória, criatividade e resiliência, cuja influência é central para a formação cultural e social do povo brasileiro. As práticas culturais derivadas dessa memória demonstram que a diáspora africana deixou marcas profundas, formando uma sociedade marcada pelo hibridismo, pela diversidade e pela capacidade de reconfiguração identitária constante.

Dessa maneira, a análise da ancestralidade africana evidencia que a formação do povo brasileiro não é resultado de uma cultura única ou homogênea, mas de uma constante negociação entre diferentes heranças culturais. A memória africana, incorporada ao cotidiano e às práticas coletivas, revela como os elementos trazidos pelos povos africanos escravizados foram recriando novas formas de sociabilidade e expressão cultural, contribuindo decisivamente para a configuração da brasilidade contemporânea.

Portanto, o estudo da memória viva da ancestralidade africana mostra que a identidade afro-brasileira se constrói de forma dinâmica, incorporando tradições, reinventando práticas e resistindo ao apagamento cultural, consolidando-se como fundamento central da formação social, cultural e histórica do Brasil.

O ATLÂNTICO NEGRO E AS CULTURAS HÍBRIDAS

A formação cultural do povo brasileiro não pode ser compreendida sem considerar o impacto do Atlântico Negro, espaço de circulação forçada de pessoas, saberes, línguas e práticas culturais durante o período da escravidão. Esse movimento não apenas deslocou milhões de africanos, mas também possibilitou a emergência de processos de hibridização cultural, nos quais elementos africanos, indígenas e europeus se encontraram, se transformaram e deram origem a manifestações culturais singulares. A compreensão do Atlântico Negro como espaço de interações culturais complexas é essencial para analisar a brasilidade e a manutenção da memória africana no país.

Como observa Gilberto Freyre:

O que se formou no Brasil não foi uma mera justaposição de raças e culturas, mas uma fusão de tradições, valores e formas de vida que se adaptaram umas às outras, criando uma nova configuração social e cultural. Essa mestiçagem não foi apenas biológica; foi também cultural, espiritual e afetiva, dando origem a práticas, saberes e formas de sociabilidade específicas que marcaram profundamente a identidade brasileira (FREYRE, 2006, p. 132).

A análise de Freyre evidencia que o processo de hibridização cultural foi central para a construção de uma identidade nacional marcada pelo diálogo entre diferenças. Essa fusão não apenas preservou elementos africanos, mas também possibilitou sua reinvenção em novos contextos, tornando-os parte integrante da vida social, religiosa e artística no Brasil.

A perspectiva de Paul Gilroy sobre o “Atlântico Negro” reforça a ideia de que a diáspora africana criou espaços de circulação de cultura e memória, nos quais experiências de deslocamento e resistência se entrelaçam:

O Atlântico Negro é um espaço de intercâmbio cultural no qual as experiências de deslocamento, violência e resistência se transformam em formas de expressão e produção cultural. As identidades africanas não se perderam; elas se recombinaram, produzindo novas formas de consciência, solidariedade e criação artística que ultrapassam fronteiras nacionais (GILROY, 2007, p. 47).

A leitura de Gilroy permite compreender que as culturas afro-brasileiras são híbridas por natureza, resultado de encontros históricos que criaram formas de expressão coletiva capazes de transmitir memória, valores e modos de vida africanos adaptados ao contexto brasileiro. Essa dinâmica também se manifesta em práticas religiosas como o candomblé, na música popular brasileira (especialmente no samba e na capoeira) e nas tradições orais que preservam histórias e sabedorias ancestrais.

Dessa forma, o Atlântico Negro não pode ser apenas compreendido como uma rota de deslocamento forçado, mas como espaço de produção cultural e simbólica, que contribuiu de maneira decisiva para a formação de uma brasilidade plural e resistente. A memória africana, recriada e incorporada em novos contextos, demonstra que os processos de hibridização não apagaram a origem africana, mas a tornaram dinâmica, visível e estruturante da sociedade brasileira contemporânea.

A apropriação e transformação de elementos culturais africanos no Brasil revelam que a memória da diáspora não se limita a registros históricos, mas se manifesta como prática social viva. A resistência cultural, nesse contexto, não é apenas uma reação à opressão, mas um mecanismo de preservação da identidade coletiva e de afirmação de pertencimento. As práticas culturais herdadas da África (sejam elas musicais, religiosas, linguísticas ou gastronômicas) funcionam como instrumentos de memória e ensino, transmitindo valores, histórias e saberes que orientam a vida comunitária e reforçam vínculos intergeracionais.

Como destaca Kabengele Munanga:

A herança africana constitui um elemento fundamental na organização social e cultural do Brasil, não apenas como traço histórico, mas como matriz viva de práticas, valores e saberes que estruturam a vida das comunidades afro-brasileiras. Esta herança é continuamente recriada e incorporada à vida cotidiana, sendo essencial para a afirmação da identidade coletiva e para a resistência frente às desigualdades sociais e culturais (MUNANGA, 2010, p. 109).

Munanga evidencia que a memória africana não é um conteúdo estático, mas um recurso vivo que orienta comportamentos, cria sentidos de pertencimento e promove a coesão social. A permanência e transformação dessas práticas demonstram a capacidade de adaptação da cultura africana, mesmo frente às adversidades impostas pela escravidão e pelo racismo estrutural, garantindo que elementos essenciais da ancestralidade se mantenham presentes na construção da identidade afro-brasileira.

A perspectiva de Lélia Gonzalez ressalta que a cultura afro-brasileira cumpre uma função pedagógica e ética:

A cultura negra organiza valores, saberes e formas de socialização que estruturam a vida coletiva. Ela não é um elemento decorativo, mas um eixo central na constituição de uma identidade negra consciente de sua história e de seu papel na sociedade, oferecendo aos indivíduos mecanismos de resistência, autoestima e solidariedade (GONZALEZ, 2005, p. 61).

As palavras de Gonzalez reforçam que a memória africana está presente não apenas em rituais religiosos ou manifestações artísticas, mas também em práticas sociais cotidianas, na construção de solidariedade comunitária, no cuidado coletivo e na transmissão de saberes tradicionais. Dessa forma, a ancestralidade africana atua como um elemento estruturante da sociedade, conectando passado e presente, resistência e inovação, identidade coletiva e diversidade cultural.

Portanto, a análise das culturas híbridas e da memória viva da diáspora africana evidencia que a brasilidade é resultado de um processo de negociação constante entre diferentes heranças culturais. As expressões afro-brasileiras, ao se transformarem e se adaptarem aos contextos locais, consolidam-se como instrumentos de resistência, transmissão de conhecimento e afirmação identitária, demonstrando que a ancestralidade africana continua a ser central para compreender a formação social, cultural e histórica do Brasil contemporâneo.

A preservação da memória africana no Brasil não se restringe às grandes manifestações culturais ou aos rituais formais; ela se manifesta também nos territórios ocupados por comunidades afro-brasileiras, especialmente nos quilombos e nas periferias urbanas, que funcionam como espaços de resistência e transmissão intergeracional de saberes. Nessas comunidades, práticas cotidianas, festas religiosas, culinária tradicional, ofícios e histórias contadas oralmente configuram-se como instrumentos de preservação e transformação cultural, garantindo que a ancestralidade africana continue presente no cotidiano social.

Segundo Kabengele Munanga:

A herança africana não é apenas memória histórica; ela é vivida diariamente nas práticas sociais, culturais e econômicas das comunidades afro-brasileiras. Os quilombos, os terreiros de candomblé e as associações culturais são lugares nos quais essa herança se mantém dinâmica, sendo continuamente recriada e adaptada às novas circunstâncias. Assim, a memória africana atua como elemento estruturante das relações sociais, da identidade coletiva e da resistência frente a desigualdades (MUNANGA, 2010, p. 114).

Essa perspectiva evidencia que a ancestralidade africana é simultaneamente história e prática viva, atuando como matriz de valores comunitários, solidariedade, cooperação e educação informal. As tradições culturais não apenas preservam o passado, mas também moldam estratégias de enfrentamento das desigualdades contemporâneas, reforçando a resiliência e o protagonismo das comunidades afro-brasileiras.

A autora, Lélia Gonzalez destaca que a cultura afro-brasileira não se limita a espaços de resistência, mas desempenha um papel pedagógico central:

A cultura negra, nos seus diversos modos de expressão, constitui um eixo de ensino e aprendizado para os indivíduos e grupos. Ela organiza valores, saberes, formas de socialização e princípios éticos que estruturam a vida coletiva. Ao participar dessas práticas, os indivíduos aprendem sobre sua história, desenvolvem autoestima e constroem uma consciência de pertencimento e responsabilidade social (GONZALEZ, 2005, p. 65).

Dessa forma, a memória africana é transmitida por meio de práticas cotidianas, estabelecendo uma conexão constante entre passado e presente. A educação informal, presente em rituais, festas, música e contação de histórias, desempenha papel fundamental na formação da identidade coletiva e na manutenção do legado cultural africano.

A análise das culturas híbridas e dos territórios de memória revela, portanto, que a brasilidade é fruto de um processo contínuo de negociação entre diferentes heranças culturais. A memória africana, recriada e incorporada em novos contextos, atua como força estruturante, orientando comportamentos, fortalecendo vínculos comunitários e consolidando uma identidade nacional plural, resiliente e profundamente marcada pela diáspora africana.

EDUCAÇÃO, ORALIDADE E TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DA MEMÓRIA AFRICANA

A preservação da ancestralidade africana não se dá apenas por meio de manifestações culturais explícitas, como música, dança ou religiosidade, mas também através de processos educativos formais e informais que atravessam gerações. A oralidade desempenha papel central nesse contexto, funcionando como mecanismo de transmissão de saberes, valores éticos e históricos, fortalecendo a identidade coletiva e assegurando que a memória africana permaneça viva no cotidiano das comunidades afro-brasileiras.

Segundo Munanga (2010, p. 118):

A educação não se restringe às instituições formais; ela se estende às práticas cotidianas, às histórias contadas nas famílias, aos rituais comunitários e às celebrações coletivas. É nesse espaço que a memória africana se mantém viva e se transforma em instrumento de resistência e de afirmação da identidade afro-brasileira.

A oralidade, nesse sentido, atua como ponte entre passado e presente, permitindo que crianças, jovens e adultos se conectem com suas raízes, compreendam a trajetória histórica de seus antepassados e reconheçam a importância da ancestralidade na construção de sua identidade. Narrativas contadas por familiares, líderes comunitários ou mestres de tradições religiosas transmitem valores como solidariedade, respeito, coletividade e resiliência, fundamentais para a formação ética e social dos indivíduos.

Lélia Gonzalez (2005, p. 68) reforça essa perspectiva:

As práticas culturais afro-brasileiras, incluindo a oralidade e os rituais comunitários, cumprem uma função pedagógica contínua, educando os indivíduos para a vida em sociedade, promovendo autoestima e consciência histórica, e consolidando a identidade negra de maneira ativa e cotidiana.

Esses processos educativos informais evidenciam que a transmissão cultural não ocorre de maneira passiva, mas envolve criatividade, adaptação e reinterpretação das tradições. As crianças aprendem valores e saberes ancestrais dentro de contextos sociais reais, incorporando-os em suas experiências e, posteriormente, transmitindo-os a outros membros da comunidade, garantindo a continuidade cultural.

A educação formal reforça essa preservação, especialmente quando currículo escolares e projetos pedagógicos valorizam a história e a cultura afro-brasileira. A inclusão de conteúdos sobre a diáspora africana e as contribuições africanas para a formação do país promove conhecimento acadêmico, reconhecimento da diversidade cultural e fortalece a cidadania.

Munanga (2010, p. 125) afirma:

A inclusão da história e cultura africana nos currículos escolares constitui instrumento de cidadania, conscientização e resistência frente ao racismo estrutural, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade dos estudantes afro-brasileiros e promove a valorização da diversidade cultural.

Além da escola, a memória africana se manifesta intensamente em práticas artísticas, musicais e religiosas, que funcionam como espaços de transmissão cultural e fortalecimento da identidade coletiva. Música, dança, capoeira, terreiros de candomblé e festas populares são veículos através dos quais valores e saberes ancestrais são compartilhados, adaptados e reinventados continuamente, promovendo aprendizagem coletiva e reforçando vínculos comunitários.

Segundo Munanga (2010, p. 121):

As expressões culturais afro-brasileiras não apenas preservam tradições, mas também educam os indivíduos, formando consciências críticas, promovendo autoestima e consolidando vínculos comunitários. A arte, a música e os rituais são instrumentos de memória, resistência e transmissão intergeracional de saberes.

O samba, por exemplo, surge como expressão das comunidades urbanas afro-brasileiras, transmitindo narrativas de resistência e experiências coletivas de luta. Os rituais do candomblé preservam práticas religiosas africanas, estruturam relações comunitárias, estabelecem códigos éticos e promovem solidariedade.

Gonzalez (2005, p. 72) destaca:

A arte e a religiosidade afro-brasileiras constituem espaços de aprendizagem e socialização nos quais os indivíduos assimilam valores, memória histórica e modos de agir em sociedade, fortalecendo sua identidade e consciência de pertencimento.

Compreender a memória africana a partir das práticas culturais evidencia que a identidade afro-brasileira é contínua, coletiva e adaptativa. A ancestralidade africana não apenas informa a brasilidade, mas constitui um

espaço de educação social, ética e cultural, capaz de fortalecer comunidades e perpetuar saberes, garantindo a continuidade de uma história marcada por resistência, criatividade e hibridismo cultural.

A integração entre educação formal e práticas culturais afro-brasileiras reforça a transmissão intergeracional da memória africana, preparando cidadãos conscientes, solidários e comprometidos com a diversidade cultural. Participar de manifestações culturais, frequentar terreiros, engajar-se em projetos educativos e comunitários ou preservar tradições familiares são ações que fortalecem vínculos sociais, afirmam identidade e promovem consciência cidadã.

Munanga (2010, p. 128) observa:

A cultura afro-brasileira atua como ferramenta de resistência e emancipação. Ela fortalece a autoestima coletiva, possibilita a construção de identidades conscientes e oferece mecanismos de enfrentamento das desigualdades impostas pelo racismo estrutural.

Gonzalez (2005, p. 78) complementa:

A cultura negra, ao organizar valores, saberes e formas de socialização, não apenas educa os indivíduos, mas os prepara para atuar como cidadãos críticos, solidários e conscientes de sua história, capaz de transformar coletivamente a realidade social em que vivem.

Dessa forma, a memória africana, enquanto educação, cultura e resistência, contribui para a construção de uma cidadania afro-brasileira que valoriza raízes históricas, fortalece comunidades e transforma a sociedade. Sua preservação e transmissão são essenciais para consolidar identidades, afirmar a diversidade e promover a justiça social.

A análise da memória viva da ancestralidade africana evidencia que a formação do povo brasileiro não pode ser compreendida sem reconhecer a presença ativa e contínua das culturas africanas. A diáspora africana, atravessando o Atlântico Negro, não apenas deslocou pessoas, mas possibilitou a emergência de práticas culturais híbridas que se transformaram, adaptaram e se reinventaram em novos contextos, constituindo a base da brasilidade contemporânea. A ancestralidade africana manifesta-se de maneira dinâmica nas expressões artísticas, nas religiões, na oralidade, nas práticas comunitárias e na educação formal e informal, atuando como instrumento de resistência, transmissão intergeracional de saberes e afirmação identitária.

As contribuições africanas não se limitam a registros históricos ou manifestações culturais visíveis; elas estruturam valores sociais, éticos e comunitários que fortalecem vínculos, promovem solidariedade e garantem a coesão social. A memória africana, como ressaltam Munanga (2010) e Gonzalez (2005), cumpre uma função educativa, pedagógica e social, preparando indivíduos conscientes de sua história, capazes de reconhecer a diversidade cultural e de participar de forma crítica e solidária na sociedade. O diálogo constante entre passado e presente, tradição e inovação, evidencia que a cultura afro-brasileira é simultaneamente fonte de resistência e espaço de criação, reafirmando que a ancestralidade africana constitui um pilar central da identidade e da história do Brasil.

Portanto, compreender a memória africana como presença viva implica reconhecer sua influência contínua na formação social, cultural e histórica do país, evidenciando que a brasilidade é produto de múltiplas heranças,

reinventadas e incorporadas em práticas coletivas que atravessam gerações, consolidando uma identidade nacional plural, resiliente e profundamente marcada pela diáspora africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a ancestralidade africana é um elemento vivo e essencial na formação do povo brasileiro, atravessando gerações e moldando práticas culturais, sociais e educativas. Mais do que um legado histórico, essa memória representa resistência, criatividade e resiliência, expressa em rituais, músicas, danças, narrativas orais e demais manifestações culturais que continuam a enriquecer a vida cotidiana e a identidade coletiva.

Foi possível perceber que, mesmo diante das inúmeras tentativas de apagamento e marginalização, os saberes e valores africanos não apenas se preservaram, mas se reinventaram, criando culturas híbridas que dialogam com outras tradições e produzem novos sentidos de pertencimento e solidariedade. As contribuições de autores como Munanga (2010) e Gonzalez (2005) reforçam que essa ancestralidade funciona como instrumento de educação informal, transmitindo conhecimentos, princípios éticos e histórias de resistência que fortalecem a autoestima e a consciência histórica das comunidades afro-brasileiras.

A pesquisa evidencia que a preservação e valorização da memória africana não dependem apenas das instituições formais de ensino, mas também dos espaços comunitários, dos quilombos, das celebrações religiosas e das práticas culturais cotidianas. É nesse conjunto de experiências que se constrói uma educação que transcende o acadêmico, promovendo cidadania, senso de pertencimento e consciência crítica, preparando indivíduos capazes de reconhecer a diversidade cultural e agir com solidariedade e responsabilidade social.

Portanto, reconhecer a ancestralidade africana é mais do que uma questão histórica ou acadêmica: é um ato de justiça, de valorização da diversidade e de fortalecimento da identidade nacional. A memória africana, ao ser vivida e transmitida, garante que a história do Brasil não se conte de maneira incompleta, mas como um mosaico rico, plural e contínuo, no qual o povo negro é protagonista. Assim, a preservação desse legado não é apenas um dever social, mas também um caminho para a construção de uma sociedade mais consciente, inclusiva e respeitosa com suas próprias raízes.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2012.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 50. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- GILROY, Paul. **The Black Atlantic: modernity and double consciousness**. London: Verso, 2007.
- GONZALEZ, Lélia. **Lugar de fala: a produção do conhecimento e da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Pallas, 2005.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade cultural e relações raciais**. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

ART AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A POSSIBLE PRACTICE



EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Catanduva.

RESUMO

Frequentemente, a arte na educação infantil é reduzida a atividades simples como desenhos livres, pintura ou amassar papel. Contudo, esta pesquisa busca evidenciar a relevância da arte nesse estágio, mostrando-a como uma das primeiras formas pelas quais a criança expressa sua criatividade, transformando seus desejos em manifestações visuais variadas. Para os pequenos, ações como pintar, rabiscar e explorar diferentes materiais proporcionam grande satisfação, pois envolvem movimento, experimentação e descoberta. Desde cedo, a linguagem plástica começa a se desenvolver e, com o tempo, expande-se, oferecendo novos desafios, diversas formas de interação e diferentes modos de perceber e representar o mundo ao seu redor. Ao longo desse processo, os gestos e ações realizados no espaço ganham significado e forma, culminando no que reconhecemos como desenho e expressão artística.

Palavras-chave: Criação; Exploração; Brincar; Arte.

ABSTRACT

Art in early childhood education is often reduced to simple activities such as free drawing, painting, or crumpling paper. However, this research seeks to highlight the relevance of art at this stage, showing it as one of the first ways in which children express their creativity, transforming their desires into varied visual manifestations. For

young children, actions such as painting, scribbling, and exploring different materials provide great satisfaction, as they involve movement, experimentation, and discovery. From an early age, artistic language begins to develop and, over time, expands, offering new challenges, diverse forms of interaction, and different ways of perceiving and representing the world around them. Throughout this process, the gestures and actions performed in space gain meaning and form, culminating in what we recognize as drawing and artistic expression.

Keywords: Creation; Exploration; Play; Art.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de algumas indagações: quais possibilidades existem na arte dentro da educação infantil? O educador é capaz de construir novos significados para a arte dentro da rotina escolar infantil? Assim, a importância destas indagações nos levou a refletir que bebês e crianças pequenas aprendem através de suas experiências e vivências, e precisam ser cheias de novidades e significados, essa forma, elas vão formando sua própria visão sobre o mundo que as cerca. A presente pesquisa possibilita a reflexão sobre como trabalhar arte com bebês e crianças pequenas, quais são as beneficências das experiências concretas e abstratas que arte pode proporcionar na rotina escolar infantil?

Os objetivos da pesquisa é evidenciar que a arte na educação infantil necessita de espaço, experiência e transformação. O que queremos é apresentar ao professor de educação infantil as possibilidades de trazer vivências artísticas além do óbvio, de forma intensa e criativa. Muitas vezes subestimamos as nossas crianças acreditando que a arte nesta fase escolar deve ser superficial, com propostas pobres e sem sentido de cortar, colar e amassar. Ao percurso da pesquisa desenvolveremos reflexões sobre o professor e a sua própria prática em arte na educação infantil. Como o professor pode trazer experiências significativas aos seus alunos se ele próprio não transpassa os seus limites? Ao limitar-se ao óbvio e ao convencional, torna-se difícil propor experiências que de fato dialoguem com a essência da arte. Existem muitas possibilidades dentro da arte para a criança pequena, um mundo cheio de cores, texturas, cheiros. A proposta é pensar em como desenvolver a sensibilidade do olhar e o controle das mãos para que, através da pintura, seja possível traduzir sentimentos e vivências. As crianças pequenas trazem todo este potencial, na primeira infância está toda a construção de um pensamento que irá com ela para a vida adulta.

A pesquisa fará uso da pesquisa bibliográfica, no período de 2015 a 2025, baseando-se, principalmente, em documentos relacionados ao tema da pesquisa, tais como: livros, artigos científicos, teses e dissertações, dando preferência aos artigos científicos de fontes seguras. Sendo assim, a partir das referidas pesquisas, o artigo terá o embasamento necessário para abordar o tema neurociência e educação. A arte vai muito além de simples técnicas ou produções; ela abrange o universo do imaginário, despertando no indivíduo a capacidade de pensar de forma crítica e agir de maneira criativa. Por meio dela, é possível compreender melhor o mundo ao redor e desenvolver formas próprias de expressão artística, respeitando suas possibilidades e vivências como o a natureza ou o artesanato popular. Se o aluno vem para a escola com informações sobre arte, através de experiências e ensinamentos de sua família, por que não utilizamos isto como alavanca de estudo dentro do grupo? Esta pesquisa tem como foco é mostrar que o professor veja que utilizar o conhecimento prévio de seus alunos para a arte é um instrumento rico, traz novas experiências e ajuda na construção do conhecimento com significado. Tarefas e

atividades mecânicas não podem fazer parte desta nova construção, como adultos, educadores, delimitar limites e espaços aos pequenos está longe de ser uma prática que respeita cada singularidade, a imaginação e a mãozinhas serão nosso ponto de partida para a aplicação de uma prática gráfico-plástica.

A pesquisa iniciará com um resgate histórico da arte na educação infantil, e de forma objetiva e sucinta o significado da arte para a humanidade, em seguida apresenta como a arte pode ser desenvolvida na educação infantil.

ARTE E SIGNIFICADO

Certamente o homem cria alguma coisa pelo impulso de reorganizar a si mesmo e ao meio em que vive de uma maneira ideal. Segundo Natyeli (2016) a arte representa a compreensão mais profunda e a mais alta aspiração de seu criador. Por este motivo, uma obra contribui tanto para a nossa visão de mundo e ficamos muito emocionados.

A arte tem o poder de comunicar a concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser de outras maneiras. Assim como na linguagem, a arte é uma criação humana que utiliza símbolos capazes de serem expressos de diferentes maneiras. Temos que pensar na arte como algo não convencional capaz de expressar estados mentais, novos significados, novas formas. Uma pintura evoca diversos significados além do que apresenta explicitamente, enquanto em um poema a arte reside nas palavras que ele expressa. Mas qual é o significado da arte? Os artistas não deixam uma explicação de sua obra, uma vez que a sua obra é a própria explicação. (TENGAM, 2021)

Cunha (2018) nos explica que, a arte tem sido considerada um diálogo visual, pois ela expressa o que o artista estava imaginando, de uma maneira tão clara que seria como se ele estivesse falando conosco através da obra que é muda. A existência de um diálogo com a obra, deixa claro que há uma participação ativa entre artista e nós. Embora não possamos dialogar diretamente com a obra de arte, podemos aprender a interpretá-la e a responder às sensações e reflexões que ela nos desperta.

Para que se possa apreciar a arte é necessário conhecimento, entendimento do tempo circunstância espaço. Sem estes requisitos a arte não tem significado, passa apenas a ser algo comum ou incomum, mas, sem que nos remeta a reflexão ou desperte os nossos sentidos. Por isso, faz-se necessário o conhecimento da cultura, da história do artista, do tempo em que foi elaborada. Para Pimentel (2020) imaginar significa formar uma imagem – um quadro- em nossa mente. A arte de uma pintura vai além do que é mostrado, sugerindo múltiplas interpretações, assim como a essência de um poema está nas mensagens que transmite. Os seres humanos são os únicos entre os seres vivos dotados da capacidade de imaginar. Existem diversas maneiras de estimular a imaginação, uma habilidade essencial para compreender a visão do artista e uma das expressões mais fascinantes da mente humana. (RODRIGUES, 2024)

A imaginação se faz importante para que possamos entender o passado que é realmente necessário para a nossa sobrevivência. E o artista continua sendo aquele cuja obra é capaz de emocionar e nos fazer refletir. Imaginação, importante e necessária para que possamos viajar junto ao artista em sua obra de arte, necessária também para aquele que cria e nos mostra em forma de arte tudo aquilo que imaginou um dia. Então, refletimos;

para que serve a arte? Por que ela se faz tão necessária e importante na educação infantil? Como o professor pode trabalhar arte com suas pequenas crianças, e trazer significado para tudo isso? (IAVELBERG, 2016)

Antes de começar a trabalhar na educação infantil o professor precisa ter o conhecimento, informações e acima de tudo entender a importância da arte, a história e de que maneira ela próprio entende a arte como ferramenta de trabalho e mudança na vida das pessoas. A arte traz a elevação do espírito, quando entendida em sua essência, mas, o professor não consegue trazer significado se não acredita naquilo em que está mostrando ao aluno. Portanto, é essencial que o professor tenha consciência da importância de oferecer aos seus pequenos alunos o primeiro contato com a arte, de maneira prazerosa e significativa, que ficará como experiência inicial para as próximas etapas da vida estudantil. (RODRIGUES, 2017)

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os seres humanos, desde a pré-história produzem formas visuais, se utilizando de símbolos particulares, construídos juntos à sociedade para expressar mundos objetivos e subjetivos. Transportando suas visões, o mundo natural é exteriorizado através de diferentes modalidades que atravessam as artes visuais como a: pintura, o desenho, a fotografia, a gravura, vídeos etc. (RICHTER, 2016)

Segundo Rossi (2015) ao longo do tempo, foram criadas formas padronizadas para a linguagem gráfico-plástica, como: flores, casinha, árvore com maçãs, figura humana de palitos, assim foram organizados um repertório que chamamos estereótipos. Desde os primeiros anos, as crianças absorvem estereótipos que as cercam e, com isso, deixam de desenvolver uma linguagem própria, passando a copiar imagens e modelos sugeridos pelos adultos. O educador precisa saber que as suas representações visuais influem muito na produção da criança e de como ela vai representar o mundo a sua volta. Barbosa (2021) deixa claro que a criança precisa ter a possibilidade de desenvolver-se na área expressiva, para isto é fundamental que o professor rompa com seus próprios estereótipos, para que consiga realizar intervenções pedagógicas significativas para o universo da expressão infantil.

As escolas de educação infantil precisam oferecer um espaço para que o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas aconteça simultaneamente, tendo em vista que crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos do movimento, a curiosidade do que está a sua volta, da imitação, da repetição do jogo simbólico e brincadeiras. Para que isso aconteça os educadores precisam conhecer o desenvolvimento gráfico-plástico para que possam organizar planejamentos que atendam às necessidades das crianças. Quando se oferece uma atividade livre e simples como desenho com lápis de cor, o professor pode transformar em experiência desafiadora, cheia de possibilidades. (NATYELI, 2016)

É possível transformar uma atividade simples, como um desenho com lápis de cor, em uma experiência significativa, que desperte descobertas com novos materiais e revele as concepções das crianças sobre o conteúdo abordado. O professor de educação infantil não precisa ser especialista em arte para trazer experiências significativas para os seus alunos, precisa conhecer e entender a importância do contato com a arte, e como isto pode mudar e acrescentar conhecimento na vida do seu aluno. A arte promove mudança, traz o pensamento crítico, traz a paz de espírito. Na primeira infância quando há este contato significativo com a arte a criança terá a possibilidade de desenvolver o seu arsenal de conhecimento e o levará para a vida adulta. (TENGAM, 2021)

2.1. Brincando e criando com as cores

A ação de pintar em nosso contexto escolar é uma ação descaracterizada. As possibilidades infantis são limitadas, não podem explorar e experimentar de forma lúdica diferentes tintas e instrumentos pictóricos para tornar visíveis suas ideias e sensações através de manchas, figuras, sinais. A pintura não acontece no espaço da educação, seja fundamental seja infantil. Muito pouco explorada como conhecimento que permite outros modos de interação entre a criança e o mundo. Nesse sentido, vemos que nós adultos anulamos as experiências incríveis que a criança pode ter com a cor, com os nossos limites e imposições. A pintura desempenha um papel fundamental na construção do pensamento simbólico, além de ser uma valiosa estratégia de organização durante o processo de formação da criança. Não podemos desarticular a pintura das demais ações lúdicas das crianças, como linguagem deve ser compreendida em sua especificidade material e simbólica. (CUNHA, 2018)

O processo de tingir e a pintura podem e devem se integrar às práticas de desenhar, modelar objetos, criar cenários, ambientes, fantasias, painéis, entre outros. Para que estas experiências existam, temos a nossa disposição diferentes tintas solúveis, variados instrumentos pictóricos: rolos, pinceis, espumas, mãos e dedos. A linguagem plástica não impõe limites; o essencial é expressar de forma visível as experiências vividas. A pintura consiste em educar o olho e a mão

para estarem sempre alertas e curiosos para coletarem fragmentos e colocá-los a disposição de outros olhares. (PIMENTEL, 2020)

Segundo Rodrigues (2023) a prática com as cores torna possível que a criança demonstre o que conhece e sente, tornando possível entender que é capaz de alcançar profundidade na criação de significações, transformando um quadro de exploração superficial em um processo fundamental e rico. Precisamos ampliar na escola infantil as oportunidades lúdicas que levam a criação de símbolos e objetos através de variadas experiências expressivas.

Entre os dois e sete anos, a criança começa a desenvolver sua capacidade de pensar simbolicamente. Por este motivo, é fundamental proporcionar oportunidades para que ela crie, toque e sinta, possibilitando um diálogo tanto com o mundo quanto consigo mesma. O papel do professor é estimular a reflexão e despertar nas crianças a capacidade de pensar criticamente e expressar suas ideias, mais uma vez, ressaltamos a importância de um aprendizado significativo, que vá além de atividades superficiais. O estudo aprofundado, a curiosidade e o ato de criar devem ser sempre valorizados no processo educacional. (ROSSI, 2015)

1.2. Os caminhos do desenho infantil

Falando em desenvolvimento infantil através das artes, notamos que todas as vivências e experiências proporcionadas nesta etapa serão de profunda importância para que a criança vá construindo a sua percepção de mundo. Quando limitamos estas experiências e vivências significativas que arte pode proporcionar se bem compreendida por educadores e adultos a sua volta ela terá muito sucesso ao longo de seu desenvolvimento global. (BARBOSA, 2021)

Quando observamos uma criança registrando seus pensamentos e ideias através do desenho ou pintura é importante que aprofundemos nossos olhares nesta ação tão simples e complexa, nestes registros estão todo o

entendimento de mundo daquele ser singular, se olharmos com mais precisão veremos algo extraordinário. (NATYELI, 216)

Somente podemos ver todo o esplendor destes registros se de fato compreendemos a criança e o seu desenvolvimento global, se compreendemos que nesta faixa etária através da arte podemos ler aquela criança em toda sua magnitude singular. (TENGAM, 2021)

Segundo Cunha (2018) podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento.

Ainda segundo os autores, quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou, seja quando solicitamos que a criança construa um desenho de forma livre em que ela poderá expor toda a sua percepção de mundo, é fato que ela irá negar a realizar a atividade, pois foi condicionada sempre por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística. A esse respeito, sabemos que na primeira infância a criança apresenta ações repetitivas, estas ações são espontâneas e tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; na repetição de estereótipos não há transformação, mas ao desenhar diversas bonecas, cada uma pode apresentar diferenças — algumas podem estar sentadas, deitadas, em pé ou em movimento." (PIMENTEL, 2020)

Quando estas repetições se tornam estereotipadas, sem envolvimento, sem algum sentido, deve-se estar alerta para que tal ações não se tornem uma forma de fugir de novas vivências e experiências. (RODRIGUES, 2023)

Segundo Iavelberg (2023), a criança que demonstra preferência por livros de figuras para colorir pode estar buscando uma forma de evitar novas experiências, restringindo sua liberdade de criação no momento em que seguem o padrão predeterminado, e, também quando a criança copia um desenho ela poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e onde ela não está incluída quando afirmam que: Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; porém, essa alegria está fundamentada em um sentimento de segurança e no receio de se expor a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável.

Quando exerce a sua liberdade a criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não apresentando importância caso ocorra alguma desaprovação ou erro, assim com esta despreensão o progresso emocional será construído sadiamente. Ao desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois o desenvolvimento intelectual da criança é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e de si própria, através do desenho pode-se perceber a capacidade mental da criança. (RODRIGUES, 2017)

O que Richter (2016) nos revela é que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardadas as suas vivências; e como isso é algo seu, particular, da sua propriedade, ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento. Diante do que o autor afirma,

podemos dizer que o desenho nada mais é que a concretização do pensamento da criança, mais precisamente da sua emoção, e através do desenho é possível verificar a emoção associada ao desenho, quanto maior o seu envolvimento maior será a sua emoção em relação a sua produção.

Ao longo do desenvolvimento infantil as percepções de mundo vão sendo construídas e aprimoradas, pode ocorrer dificuldade em perpassar os limites de cada fase demonstrando pouca maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma criança de cinco anos, ao copiar o desenho de outra, pode até reproduzir traços semelhantes, mas isso não significa que possua o mesmo nível de desenvolvimento intelectual daquela que criou a imagem original. (ROSSI, 2015).

O desenvolvimento infantil necessita de todos os sentidos bem apropriados pela criança para que se possa ter êxito na longa jornada do crescimento, experiências e vivências sensoriais são de extrema importância neste momento, as percepções visuais são essenciais para a áreas artísticas, através destas percepções observa-se o reconhecimento das cores, para posteriormente conseguir a estimulação na variação das cores com a interferência da luz e de condições atmosféricas. (NASCIMENTO, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar, o espaço dedicado à realidade não tem a mesma dimensão que o espaço do prazer; já o imaginário foge das limitações do tempo cronológico e das restrições do mundo real. O prazer proporcionado pela arte está diretamente ligado à alegria do brincar. Se arte é prazer, não é o prazer dos objetos, mas das formas, das cores. Para a criança, o espaço da expressão plástica é também o espaço do gesto, envolvendo todo o seu corpo e sua subjetividade na criação da mancha colorida.

A plasticidade das tintas determina a resistência do corpo, ditando a maneira de agir sob os movimentos gestuais, curto, longo, fraco, forte, contido ou amplo. A forma como manuseamos o pincel determina como nascerá uma pintura, a forma que pilotamos os movimentos. Nesta faixa etária as vivências que oportunizam o transitar em variadas linguagens, o agir, o representar serão de extrema importância para o pleno desenvolvimento global. É buscar estratégias de resoluções singulares na própria singularidade do meio simbólico. É quando mexe, age e remexe nas coisas, experimenta e modifica-se que conhecem melhor. Entendemos experimentação, não como simples manipulação de materiais, mas antes de tudo como um desafio provocado pela própria simbolização.

Experiência supõe processo de interpretação, de autoria. O sujeito é provocado pelo simbólico, desafiado em suas possibilidades de criar e atribuir significações. Criar consiste em tornar mais complexo, coordenar e combinar elementos de maneira inédita a partir de um estímulo. É fundamental oferecer oportunidades para a manipulação e exploração dos materiais, visando o prazer e a realização da intenção criativa. Pintar, desenhar e trabalhar com a expressão plástica possibilita a construção de ações corporais e materiais que refletem as vivências e experiências, tanto individuais quanto coletivas.

Brincando com tintas, cores, pinceis, água, rolo, explora não apenas o mundo material e cultural à sua volta como também expressa e comunica sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. No trabalho educativo com crianças pequenas é muito importante que o professor crie contextos para a exploração dos processos ligados à produção artística. Nesse contexto, é possível planejar atividades que estimulem a curiosidade da criança e incentivem um olhar investigativo sobre diversos aspectos do cotidiano, como a forma de expressar seus sentimentos que deseja, como vê e se relaciona com o outro.

REFERÊNCIAS

- ANTONIAZZI, Nádia Natyeli. ARTES VISUAIS: EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional – 2016. Disponível em: <file:///D:/M%C3%83E/ARTES%20E%20ED.%20INF/Natyeli.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025
- BARBOSA, Ana Mae. Arte na Pedagogia. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/117498>. Acesso em: 10 ago. 2025
- CUNHA, Sandra Mara da. Crianças fazendo arte: processos de criação artística e formação profissional docente para a Educação Infantil. **Revista Unisul**, Tubarão, v.12, n. 21, jan./jun., 2018. Disponível: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fa1b08c58651e11edbe6e5141d3afd01c/criancas-fazendo-arte.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- IABELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 ago. 2025
- SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 10 ago. 2025
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, jul./dez.2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99>. Acesso em: 10 ago. 2025
- ROPDRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, n.4, v.1, 2017. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193023.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025
- RODRIGUES, Gilson Santos. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. **Revista de estudos de artes cênicas**, Florianópolis, v.1, n.46, abr. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/23247/15456>. Acesso em: 10 ago. 2025
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: [Revista GEARTE](#). Acesso em: 10 ago. 2025.
- TENGAN, Ellen Yukari Maruyama. Vamos brincar de circo: corpo “em arte” na Educação Infantil. **Revista Pemo, Fortaleza**, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: [Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo](#). Acesso em: 10 ago. 2025.

PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II



PERSPECTIVES AND PROJECTIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

ELIANE MARIA BONFIM

Graduação em Pedagogia – Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil – Faculdade Unicv (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Maestro Arturo de Angelis.

RESUMO

Este artigo analisa as perspectivas contemporâneas e as projeções futuras da educação inclusiva neste segmento educacional, considerando os avanços legislativos, as práticas pedagógicas, os desafios estruturais e as possibilidades de transformação do cenário educacional brasileiro. A investigação examina como as políticas públicas, a formação docente, as adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas influenciam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Através de análise crítica da literatura especializada, o estudo identifica os principais obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino e apresenta perspectivas promissoras relacionadas à implementação de metodologias ativas e ao fortalecimento da colaboração entre profissionais. As projeções indicam que o futuro da educação inclusiva no Ensino Fundamental II dependerá do comprometimento efetivo com investimentos contínuos, da valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e da superação de barreiras atitudinais que ainda permeiam o contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Fundamental II; Práticas Pedagógicas; Formação Docente; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes contemporary perspectives and future projections of inclusive education in this educational segment, considering legislative advances, pedagogical practices, structural challenges, and possibilities for transforming the Brazilian educational landscape. The investigation examines how public policies, teacher training, curricular adaptations, and the use of assistive technologies influence the inclusion of students with specific educational needs. Through a critical analysis of the specialized literature, the study identifies the main obstacles faced by educational institutions and presents promising perspectives related to the implementation of active methodologies and the strengthening of collaboration among professionals. Projections indicate that the future of inclusive education in Elementary School II will depend on effective commitment to continuous investments, the valuing of diversity as an enriching element of the educational process, and overcoming attitudinal barriers that still permeate the school context.

Keywords: Inclusive Education; Elementary School II; Pedagogical Practices; Teacher Training; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui-se como um dos temas mais relevantes no cenário educacional contemporâneo, representando não apenas uma demanda legal, mas sobretudo um imperativo ético que busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas características individuais. No contexto brasileiro, a inclusão educacional ganhou força nas últimas décadas, impulsionada por marcos legais internacionais e nacionais que reconhecem a educação como direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para um sistema educacional inclusivo ao assegurar o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 124). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou esse compromisso ao dedicar um capítulo específico à educação especial, definindo-a como modalidade transversal (BRASIL, 1996, p. 27833). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, representou um marco histórico ao estabelecer diretrizes claras para a organização dos serviços de apoio (BRASIL, 2008, p. 15).

Sendo assim, o Ensino Fundamental II, que compreende os anos finais do ensino fundamental, apresenta características particulares que tornam a discussão sobre inclusão ainda mais complexa e necessária. Nesta etapa, os estudantes vivenciam transformações biológicas, psicológicas e sociais significativas, próprias da adolescência, período marcado pela busca de identidade e pelo desenvolvimento do pensamento abstrato. Mantoan (2003, p. 45) ressalta que a adolescência é uma fase em que as diferenças tornam-se mais evidentes e frequentemente são fonte de exclusão no ambiente escolar. A estrutura curricular do Ensino Fundamental II diferencia-se pela maior compartimentação disciplinar, com professores especializados em áreas específicas do

conhecimento, o que exige articulação mais complexa para garantir adaptações curriculares coerentes. Segundo Carvalho (2004, p. 78), essa fragmentação disciplinar pode representar tanto um obstáculo quanto uma oportunidade para a inclusão, dependendo da capacidade da escola de promover o trabalho colaborativo entre os docentes.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas contemporâneas e as projeções futuras da educação inclusiva no Ensino Fundamental II, identificando os principais avanços conquistados, os desafios estruturais persistentes e as possibilidades de transformação do cenário educacional brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

No contexto brasileiro, as pesquisas acadêmicas têm identificado avanços significativos em relação ao reconhecimento da importância da educação inclusiva e à implementação de políticas públicas direcionadas a este objetivo. Mendes (2006, p. 395) observa que o Brasil tem demonstrado compromisso com os princípios da inclusão ao ratificar convenções internacionais e ao desenvolver programas governamentais voltados para a acessibilidade. O Programa Escola Acessível, por exemplo, tem proporcionado recursos financeiros para adequação arquitetônica e aquisição de materiais pedagógicos adaptados em escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2013, p. 8). O Atendimento Educacional Especializado, oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, tem se expandido como importante complemento ao ensino regular (BAPTISTA, 2011, p. 63). Apesar desses avanços, persistem desafios significativos que precisam ser enfrentados para que a inclusão deixe de ser uma proposta teórica e torne-se realidade efetiva nas escolas brasileiras.

Nesta lógica, entre os principais desafios identificados pela literatura especializada, destaca-se a formação docente, frequentemente apontada como insuficiente para atender às demandas da diversidade presente nas salas de aula. Michels (2006, p. 411) constata que muitos professores que atuam no Ensino Fundamental II não receberam preparação adequada durante sua formação inicial para trabalhar com estudantes que apresentam deficiências ou outras necessidades educacionais específicas. A formação continuada, embora disponível em algumas redes de ensino, nem sempre consegue contemplar as necessidades reais dos professores ou articular teoria e prática de modo significativo. Jesus e Effgen (2012, p. 17) ressaltam que a formação para a inclusão não pode se restringir a cursos pontuais, mas deve envolver processos formativos permanentes e contextualizados. Outro aspecto crítico relaciona-se às condições de trabalho docente, frequentemente caracterizadas por salas superlotadas, carga horária excessiva e falta de apoio especializado, fatores que dificultam a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas (GARCIA, 2013, p. 108).

Por outro lado, as adaptações curriculares representam elemento fundamental para a efetivação da inclusão no Ensino Fundamental II, constituindo-se como estratégias e recursos que modificam ou complementam o currículo regular. Heredero (2010, p. 198) classifica as adaptações curriculares em dois níveis: as adaptações de acesso ao currículo, que envolvem modificações nos recursos materiais e espaciais; e as adaptações dos

elementos curriculares propriamente ditos, que podem incluir ajustes nos objetivos, conteúdos e metodologias. No Ensino Fundamental II, a elaboração de adaptações curriculares torna-se especialmente desafiadora devido à complexidade crescente dos conteúdos e às exigências específicas de cada componente curricular. Oliveira e Campos (2005, p. 86) argumentam que as adaptações curriculares devem ser planejadas de forma colaborativa, envolvendo professores das diferentes disciplinas, professores especializados, gestores e famílias. É fundamental que essas adaptações não sejam interpretadas como simplificação do currículo, mas como estratégias que possibilitam múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

Não obstante, a avaliação constitui-se como outro aspecto crucial no contexto da educação inclusiva, exigindo revisão de concepções e práticas tradicionalmente utilizadas. Hoffmann (2001, p. 53) critica os modelos avaliativos classificatórios e excludentes, defendendo uma avaliação mediadora que valorize os processos individuais de aprendizagem. No Ensino Fundamental II, onde as avaliações frequentemente assumem caráter seletivo, a implementação de práticas avaliativas verdadeiramente inclusivas enfrenta resistências significativas. Luckesi (2011, p. 180) propõe que a avaliação seja concebida como instrumento diagnóstico a serviço da aprendizagem, fornecendo informações que orientem ajustes nas estratégias pedagógicas. Para estudantes com necessidades educacionais específicas, isso pode implicar a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, a concessão de tempo adicional ou a adoção de critérios que valorizem o progresso individual em relação a objetivos previamente estabelecidos.

Vale destacar que, a tecnologia assistiva emerge como importante recurso para a promoção da inclusão educacional, ampliando as possibilidades de acesso à informação e comunicação dos estudantes. Bersch (2013, p. 12) define tecnologia assistiva como área do conhecimento que engloba produtos, recursos e metodologias que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, visando sua autonomia e qualidade de vida. No contexto do Ensino Fundamental II, a tecnologia assistiva pode incluir desde recursos simples, como engrossadores de lápis, até soluções mais complexas, como softwares leitores de tela ou comunicadores alternativos. Galvão Filho (2009, p. 143) ressalta que a disponibilização de recursos tecnológicos, embora necessária, não é suficiente; é preciso que os professores sejam capacitados para incorporar esses recursos em suas práticas pedagógicas de maneira significativa.

Ademais, e importantíssimo é, a participação das famílias constitui-se como elemento essencial para o sucesso dos processos inclusivos, conforme destacado por diversos autores que investigam a relação entre escola e família. Polonia e Dessen (2005, p. 303) argumentam que a parceria entre família e escola potencializa o desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando estes apresentam necessidades educacionais específicas que demandam acompanhamento mais individualizado. No Ensino Fundamental II, período em que os adolescentes buscam maior autonomia, a manutenção do diálogo entre família e escola torna-se ainda mais desafiadora, porém não menos importante. Glat (2009, p. 28) observa que muitas famílias de estudantes com deficiência vivenciam sentimentos ambivalentes em relação à inclusão escolar, alternando esperança com receios relacionados a possíveis situações de discriminação. A escola precisa estabelecer canais efetivos de comunicação e criar espaços de escuta que permitam às famílias expressarem suas preocupações e participar ativamente das decisões pedagógicas.

Pode-se elencar que, o desenvolvimento de culturas inclusivas nas escolas de Ensino Fundamental II implica a transformação de valores e atitudes que historicamente sustentaram práticas excludentes. Carvalho (2005, p. 67) identifica a presença de barreiras atitudinais como um dos principais obstáculos à inclusão, manifestadas através de preconceitos, estereótipos e baixas expectativas em relação aos estudantes com deficiência. Essas barreiras não se restringem aos professores, mas permeiam todo o ambiente escolar, incluindo gestores, funcionários e estudantes. Rodrigues (2003, p. 92) argumenta que a construção de culturas inclusivas requer processos formativos que não se limitem à capacitação técnica, mas promovam reflexões críticas sobre os valores que orientam as práticas educacionais. A transição do modelo médico, que enfatiza as limitações individuais, para o modelo social, que reconhece as barreiras sociais como fatores determinantes da exclusão, representa mudança paradigmática fundamental (SANTOS, 2008, p. 511).

Necessariamente, as metodologias ativas apresentam-se como alternativas pedagógicas promissoras para a promoção da inclusão no Ensino Fundamental II, por valorizarem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Moran (2018, p. 4) destaca que metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida proporcionam ambientes de aprendizagem mais flexíveis, nos quais os estudantes podem desenvolver diferentes habilidades. Bacich e Moran (2018, p. 53) argumentam que essas metodologias são particularmente adequadas para contextos inclusivos porque rompem com a lógica homogeneizadora do ensino tradicional e reconhecem que os estudantes aprendem em ritmos diferentes. No entanto, os autores alertam que a implementação de metodologias ativas exige formação adequada dos professores e disponibilidade de recursos materiais que nem sempre estão presentes nas escolas públicas brasileiras.

Pode-se pressupor que, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores especializados constitui-se como estratégia fundamental para a implementação da educação inclusiva. Capellini e Mendes (2007, p. 133) investigaram modelos de ensino colaborativo, nos quais o professor especializado atua em parceria com o professor da classe regular, compartilhando o planejamento e a execução das atividades pedagógicas. Os resultados apontaram benefícios significativos dessa parceria, incluindo o enriquecimento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. Rabelo e Amaral (2013, p. 765) ressaltam que a efetivação do trabalho colaborativo enfrenta obstáculos relacionados à organização do tempo escolar e às dificuldades de comunicação entre professores formados em áreas distintas. A superação desses obstáculos requer mudanças nas políticas educacionais que garantam tempos institucionais para o planejamento conjunto.

Vale elencar que, a gestão escolar desempenha papel crucial na promoção da educação inclusiva, sendo responsável por criar condições organizacionais e pedagógicas favoráveis à inclusão. Tezani (2009, p. 74) destaca que gestores comprometidos implementam ações como a organização de horários que favoreçam o trabalho colaborativo, a aquisição de recursos pedagógicos diversificados e a promoção de formações continuadas contextualizadas. Além disso, gestores inclusivos exercem liderança pedagógica que influencia positivamente as atitudes de toda a comunidade escolar, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Victor e Drago (2009, p. 248) argumentam que a gestão democrática e participativa potencializa os

processos inclusivos ao envolver diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões e ao promover corresponsabilização pela educação de todos os estudantes.

Não obstante, as políticas públicas educacionais direcionadas à inclusão no Brasil têm evoluído significativamente nas últimas décadas, conforme evidenciado pela ampliação da legislação e dos programas governamentais. Kassar (2011, p. 69) analisa criticamente essa evolução, identificando avanços importantes relacionados ao reconhecimento legal do direito à educação inclusiva, mas também apontando contradições que comprometem a efetivação prática dessas políticas. Entre as contradições identificadas, destaca-se a tensão entre a proposta de educação inclusiva em classes comuns e a manutenção de escolas especiais segregadas, bem como a insuficiência de investimentos em infraestrutura. Garcia (2004, p. 18) observa que as políticas de inclusão educacional no Brasil têm sido influenciadas por orientações de organismos internacionais que frequentemente vinculam o discurso da inclusão a lógicas de contenção de gastos públicos.

É necessário destacar que, a formação inicial de professores para a educação inclusiva representa desafio persistente que precisa ser enfrentado pelas instituições de ensino superior. Vitaliano e Manzini (2010, p. 527) investigaram os currículos dos cursos de licenciatura e constataram que a maioria oferece apenas uma disciplina obrigatória relacionada à educação especial, com carga horária insuficiente. Os autores argumentam que a formação de professores para a inclusão não pode se restringir a disciplinas isoladas, mas deve perpassar todo o currículo dos cursos de licenciatura. Pletsch (2009, p. 147) ressalta a importância de que os futuros professores vivenciem situações de aprendizagem colaborativa durante sua formação inicial, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, competências essenciais para a atuação em contextos inclusivos.

Ademais, os projetos político-pedagógicos das escolas constituem-se como instrumentos fundamentais para a institucionalização dos princípios inclusivos, funcionando como documentos orientadores que explicitam concepções e compromissos da comunidade escolar. Lima (2006, p. 18) argumenta que projetos político-pedagógicos verdadeiramente inclusivos são aqueles construídos coletivamente, com participação efetiva de professores, gestores e famílias. No Ensino Fundamental II, é importante que os projetos político-pedagógicos reconheçam as especificidades desta etapa educacional, prevendo estratégias para o fortalecimento das relações interpessoais e o combate ao bullying. Veiga (2003, p. 275) destaca que muitos projetos político-pedagógicos, embora incluam menções à educação inclusiva, não traduzem esses princípios em ações concretas, permanecendo como documentos formais.

Vale elencar que, a acessibilidade arquitetônica representa condição básica para a inclusão educacional, garantindo que estudantes com deficiência física possam acessar todos os espaços da escola. Dischinger e Bins Ely (2006, p. 7) ressaltam que a acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras físicas, mas envolve também a adequação de mobiliários e a organização dos espaços. No Brasil, embora a legislação estabeleça normas de acessibilidade, muitas escolas ainda apresentam obstáculos significativos. Mazzotta (2011, p. 176) observa que programas governamentais têm destinado recursos para adequação arquitetônica, mas os processos frequentemente são morosos. Além disso, nem sempre as adequações realizadas consideram as orientações técnicas adequadas ou as necessidades específicas dos estudantes que frequentam cada escola.

É necessário denotar que, o conceito de desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como importante referencial teórico para a promoção da inclusão educacional. Zerbato e Mendes (2018, p. 151) explicam que o desenho universal baseia-se em três princípios fundamentais: proporcionar múltiplos meios de representação da informação, garantir múltiplas formas de ação e expressão dos estudantes, e oferecer múltiplas formas de engajamento. Essa abordagem difere das adaptações curriculares tradicionais porque não parte do pressuposto de um currículo único que precisa ser modificado, mas concebe desde o princípio propostas pedagógicas flexíveis. Nunes e Madureira (2015, p. 133) argumentam que a implementação do desenho universal no Ensino Fundamental II poderia reduzir significativamente a necessidade de adaptações individualizadas.

Necessariamente, o papel dos estudantes sem deficiência no processo de inclusão tem sido progressivamente reconhecido pela literatura especializada. Stainback e Stainback (1999, p. 45) introduziram o conceito de tutoria entre pares, estratégia na qual estudantes apoiam mutuamente seus processos de aprendizagem. No Ensino Fundamental II, as relações entre pares adquirem centralidade no desenvolvimento dos adolescentes, tornando as amizades elementos cruciais para o bem-estar. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 58) argumentam que as escolas inclusivas beneficiam todos os estudantes ao promover valores de solidariedade e respeito à diversidade que preparam para a convivência em sociedades democráticas. Os desafios relacionados à transição dos estudantes entre etapas educacionais merecem atenção especial. Ferreira e Ferreira (2007, p. 36) investigaram as experiências de estudantes com deficiência na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, identificando dificuldades relacionadas à adaptação à nova organização escolar. Os autores destacam a importância de que as escolas desenvolvam programas de acolhimento que facilitem essas transições. O projeto de vida emerge como conceito relevante nesse contexto, referindo-se ao trabalho pedagógico que auxilia os adolescentes a refletirem sobre seus interesses e aspirações futuras (MACHADO, 2013, p. 47).

Não obstante, os transtornos do espectro autista têm recebido crescente atenção no campo da educação inclusiva. Orrú (2012, p. 47) explica que o espectro autista engloba condições que afetam primariamente a comunicação social e o comportamento, manifestando-se de formas variadas. No Ensino Fundamental II, estudantes com autismo enfrentam desafios específicos relacionados às demandas crescentes de interação social. Schmidt (2013, p. 89) ressalta a importância de que os professores compreendam as particularidades do funcionamento cognitivo desses estudantes, desenvolvendo estratégias como o uso de rotinas visuais. A formação específica sobre autismo ainda é rara nos programas de formação continuada.

Por outro lado, os estudantes com altas habilidades representam outro grupo que demanda atenção no contexto da educação inclusiva. Virgolim (2007, p. 35) define altas habilidades como características de indivíduos que demonstram potencial elevado em áreas intelectuais, acadêmicas ou criativas. Esses estudantes também têm direito ao Atendimento Educacional Especializado. No Ensino Fundamental II, estudantes com altas habilidades podem apresentar tédio em relação aos conteúdos regulares ou dificuldades de relacionamento com pares. Renzulli (2004, p. 82) propõe o enriquecimento curricular como estratégia adequada para esses estudantes. A identificação de estudantes com altas habilidades permanece como obstáculo significativo.

Necessariamente, as deficiências sensoriais exigem adaptações específicas que garantam o acesso aos conteúdos curriculares. Sá, Campos e Silva (2007, p. 18) descrevem recursos essenciais para estudantes com

deficiência visual, incluindo materiais em Braille, livros digitais e softwares leitores de tela. Para estudantes surdos, Quadros (2004, p. 30) defende a importância do bilinguismo, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, o que implica a presença de intérpretes nas salas de aula. No Ensino Fundamental II, a produção de materiais acessíveis e a formação de intérpretes com conhecimento específico representam desafios significativos. Já, a deficiência intelectual constitui-se como uma das condições mais prevalentes entre os estudantes matriculados no Ensino Fundamental II. Pletsch (2010, p. 97) caracteriza a deficiência intelectual como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, ressaltando que essas características podem ser modificadas através de apoios adequados. Os estudantes com deficiência intelectual frequentemente apresentam ritmos de aprendizagem mais lentos, o que exige dos professores a capacidade de adaptar objetivos e metodologias. Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 44) alertam para o risco de que adaptações curriculares sejam interpretadas como simplificações excessivas. A avaliação de estudantes com deficiência intelectual representa desafio particular.

As parcerias entre educação e saúde emergem como estratégia fundamental para garantir atenção integral aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Machado e Almeida (2010, p. 113) discutem a importância da atuação colaborativa entre professores e profissionais da saúde, ressaltando que essa colaboração deve ocorrer respeitando as especificidades de cada área. Os autores alertam para o risco de medicalização excessiva dos problemas educacionais. Angelucci et al. (2004, p. 58) criticam a crescente tendência de patologização de comportamentos infantis no contexto escolar, defendendo que a escola desenvolva olhar mais crítico. Pois, necessariamente, o combate ao bullying constitui-se como dimensão essencial da educação inclusiva. Silva (2010, p. 21) define bullying como comportamento agressivo e repetitivo exercido contra outro que se encontra em situação de vulnerabilidade. No Ensino Fundamental II, o bullying tende a se intensificar devido às características próprias da adolescência. Fante (2005, p. 79) ressalta que o bullying contra estudantes com deficiência causa danos profundos à autoestima e ao desempenho acadêmico. As estratégias de prevenção devem envolver toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das perspectivas e projeções da educação inclusiva no Ensino Fundamental II evidencia um campo complexo, atravessado por avanços significativos e desafios persistentes. O percurso histórico da inclusão educacional no Brasil demonstra que importantes conquistas foram alcançadas nas últimas décadas, especialmente no plano legal, com a construção de um robusto arcabouço jurídico que reconhece a educação como direito de todos. A ampliação significativa das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns atesta que a inclusão tornou-se realidade crescente nas escolas brasileiras. Os investimentos em programas governamentais representam esforços concretos na direção da construção de sistemas educacionais mais inclusivos.

Portanto, as perspectivas futuras da educação inclusiva no Ensino Fundamental II dependem fundamentalmente do compromisso político com investimentos sustentados em educação pública de qualidade. A superação da dicotomia entre quantidade e qualidade é imperativa, assegurando que a ampliação do acesso seja acompanhada pela criação de condições efetivas de aprendizagem. A formação inicial e continuada de professores precisa ser radicalmente repensada, incorporando perspectivas inclusivas que permeiem todos os componentes curriculares. As metodologias ativas e o desenho universal para a aprendizagem apresentam-se como caminhos promissores. O fortalecimento da gestão democrática constitui-se como condição essencial para que as transformações necessárias sejam efetivamente apropriadas pelas comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. **Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ANGELUCCI, C. B. et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2013.

BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Documento orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. H. M. **Desenho universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PRELO, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2007.

GALVÃO FILHO, T. A. **A tecnologia assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração e inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, p. 9-20, jan./abr. 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva. Salvador: EDUFBA, 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIMA, S. M. **O projeto político-pedagógico como estratégia de construção da escola inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, J. C. B. **Projeto de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino fundamental II**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I. **Parceria escola-família-comunidade e educação inclusiva**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RABELO, L. C. C.; AMARAL, I. A. **A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares para o curso de Pedagogia.** In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: as boas e as más notícias.** In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos).** Curitiba: CRV, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R. **Gestão democrática na escola inclusiva**. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. **A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2010.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PROFESSOR



PEDAGOGICAL MEDIATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL TO SUPPORT TEACHERS

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital em 2007. Pós-graduada em Arte Educação e Ludo Pedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2014. Pós-graduada em A arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peatre GGP em 2022. Professora de educação infantil no CEI Jd. Vila Carrão, da Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute o papel da mediação docente na construção do conhecimento e analisa a inteligência artificial como ferramenta de apoio ao professor. A pesquisa destaca a importância do professor como mediador do aprendizado, capaz de orientar, organizar e fomentar o pensamento crítico dos alunos, integrando tecnologias digitais de forma ética e pedagógica. A inteligência artificial é apresentada como recurso complementar, que potencializa a personalização do ensino, auxilia na gestão de atividades e proporciona novas oportunidades de engajamento, sem substituir a dimensão humana da docência. O estudo propõe reflexões sobre desafios, possibilidades e práticas educativas que integram mediação humana e recursos tecnológicos, enfatizando a necessidade de formação continuada e desenvolvimento crítico docente.

Palavras-chave: Mediação docente, inteligência artificial, tecnologia educacional, construção do conhecimento.

ABSTRACT

This article discusses the role of teacher mediation in knowledge construction and analyzes artificial intelligence as a tool to support teachers. The research emphasizes the importance of the teacher as a learning mediator, capable of guiding, organizing, and fostering critical thinking among students, integrating digital technologies ethically and pedagogically. Artificial intelligence is presented as a complementary resource that enhances

personalized learning, assists in activity management, and provides new engagement opportunities, without replacing the human dimension of teaching. The study reflects on challenges, possibilities, and educational practices that integrate human mediation and technological resources, highlighting the need for continuous teacher training and critical development.

Keywords: Teacher mediation, artificial intelligence, educational technology, knowledge construction.

INTRODUÇÃO

A mediação docente é um elemento central na construção do conhecimento, pois o professor atua como orientador, facilitador e articulador de experiências de aprendizagem significativas. Esse papel exige planejamento cuidadoso, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação às necessidades individuais e coletivas dos alunos, garantindo que o processo educativo seja inclusivo e transformador.

O avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial tem provocado mudanças profundas no contexto educacional, oferecendo novas ferramentas de apoio ao professor. Recursos baseados em inteligência artificial podem auxiliar na organização de conteúdos, na personalização do aprendizado e no monitoramento do progresso estudantil, ampliando as possibilidades pedagógicas e potencializando a mediação docente.

É fundamental compreender que a inteligência artificial não substitui o professor, mas atua como complemento às práticas educativas. Ao automatizar tarefas administrativas ou oferecer análises de dados, a IA permite que o docente dedique mais tempo à mediação direta, à reflexão crítica e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas nos alunos.

O uso de inteligência artificial no ambiente escolar exige formação continuada e reflexão ética por parte dos professores, de modo a garantir que os recursos tecnológicos sejam aplicados de forma responsável e pedagógica, respeitando a diversidade de estilos de aprendizagem e as necessidades individuais dos estudantes.

A integração entre a mediação docente e as tecnologias digitais possibilita práticas de ensino mais flexíveis, colaborativas e personalizadas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da sociedade do conhecimento.

Além disso, a tecnologia, quando articulada à mediação humana, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, tais como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Ela amplia o alcance das estratégias pedagógicas tradicionais e cria oportunidades para experiências de aprendizagem inovadoras.

No entanto, a mediação docente mediada por tecnologias exige equilíbrio, pois o professor deve garantir que o aprendizado não se torne passivo ou mecanizado, centrado exclusivamente em dados e resultados mensuráveis, preservando a dimensão humana da educação.

A reflexão ética sobre o uso de inteligência artificial é indispensável, considerando questões como privacidade, vieses algoritmos e equidade no acesso a recursos digitais. O docente deve estar atento a essas dimensões para assegurar que a tecnologia seja um instrumento de inclusão e não de exclusão.

O contexto educacional ATUAL demanda que os professores desenvolvam competências digitais, literacia tecnológica e capacidade de interpretar dados gerados por sistemas de inteligência artificial, articulando essas informações com objetivos pedagógicos claros e centrados no aprendizado dos alunos.

Diante disso, o presente artigo busca analisar o papel da mediação docente na construção do conhecimento, destacando a inteligência artificial como ferramenta de apoio ao professor. A pesquisa propõe identificar desafios,

possibilidades e estratégias que potencializam a prática educativa sem comprometer a dimensão ética e humana da docência, reafirmando a importância do professor como mediador central do processo de aprendizagem.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A mediação docente é o núcleo do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor atua como facilitador e organizador do conhecimento, orientando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Por meio de estratégias pedagógicas planejadas, o docente promove experiências significativas que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, considerando o contexto sociocultural de cada estudante.

O papel do professor como mediador exige sensibilidade e capacidade de identificar diferentes estilos de aprendizagem, adaptando os conteúdos e estratégias às necessidades de cada aluno. A mediação não se limita à transmissão de informações, mas envolve a construção conjunta do conhecimento, em diálogo constante com os estudantes, fortalecendo a aprendizagem ativa e participativa.

A utilização de tecnologias digitais e inteligência artificial surge como recurso complementar à mediação, oferecendo ferramentas que permitem personalizar o ensino, monitorar o desempenho dos alunos e liberar tempo para que o professor se dedique às práticas pedagógicas mais complexas e significativas. Como ressalta Moran (2015, p. 45), “a tecnologia, quando mediada de forma crítica pelo professor, potencializa a aprendizagem sem substituir o papel central do docente”.

A mediação docente também envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo a empatia, o respeito e a cooperação entre os alunos. O professor precisa criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes sintam-se motivados a experimentar, errar e refletir sobre suas ações, fortalecendo a autonomia e a confiança no próprio aprendizado.

“O professor mediador não é aquele que sabe tudo, mas aquele que organiza caminhos para que os alunos construam seu conhecimento de maneira ativa, crítica e responsável, promovendo o protagonismo estudantil” (FREIRE, 1996, p. 102).

A mediação também exige o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso ao conhecimento e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A IA pode auxiliar nesse sentido, oferecendo recursos adaptativos e permitindo que o professor identifique rapidamente dificuldades individuais.

A prática reflexiva é outro elemento central da mediação docente. O professor deve avaliar continuamente os resultados das estratégias utilizadas, ajustando metodologias e recursos de acordo com o progresso dos alunos. Essa postura crítica fortalece a qualidade do ensino e contribui para a construção de um currículo mais dinâmico e contextualizado.

“A inteligência artificial não substitui o professor, mas amplifica sua capacidade de organização, análise de dados e personalização do ensino, permitindo que o docente se concentre na mediação e no desenvolvimento das competências críticas e criativas dos alunos” (MORAN, 2015, p. 78).

O professor mediador atua também como modelo de aprendizagem contínua, demonstrando curiosidade, ética e compromisso com o conhecimento. Ao explorar recursos tecnológicos de forma consciente, o docente incentiva os alunos a desenvolverem habilidades digitais, literacia tecnológica e capacidade de resolver problemas de forma autônoma.

O uso de sistemas de IA pode apoiar a avaliação formativa, fornecendo dados precisos sobre desempenho, progresso e dificuldades dos alunos. Isso possibilita intervenções pedagógicas mais rápidas e adequadas, fortalecendo a aprendizagem individual e coletiva, sem comprometer a dimensão humana da docência.

“A mediação docente envolve organizar, guiar e inspirar. A tecnologia deve ser utilizada como ferramenta de apoio que expande o alcance do professor, mas nunca substitui sua função de educador crítico e reflexivo, capaz de interpretar e transformar o conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 77).

O equilíbrio entre mediação humana e ferramentas digitais é essencial. O professor precisa integrar os recursos tecnológicos ao planejamento pedagógico, garantindo que a aprendizagem permaneça significativa, contextualizada e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

A mediação docente favorece a construção de conhecimento ativo, crítico e participativo, permitindo que os estudantes não apenas recebam informações, mas aprendam a interpretar, questionar e aplicar os saberes em diferentes contextos. A IA, nesse sentido, é um instrumento que potencializa essa construção, oferecendo dados, simulações e recursos interativos.

Além disso, a mediação promove o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. O docente que atua de forma mediadora garante que a tecnologia seja utilizada de forma ética, pedagógica e inclusiva, fortalecendo o protagonismo dos alunos e ampliando o alcance das práticas educativas.

A mediação docente é, portanto, inseparável da dimensão ética e humana da educação. O professor que integra inteligência artificial ao ensino precisa manter foco na empatia, na comunicação e na orientação, garantindo que o aprendizado seja humano, significativo e transformador.

A construção do conhecimento mediada pelo professor, aliada ao uso consciente de inteligência artificial, evidencia a importância de práticas educativas reflexivas, inovadoras e centradas no aluno. Essa abordagem fortalece a autonomia.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO DE APOIO AO PROFESSOR

A inteligência artificial (IA) surge como ferramenta complementar à prática docente, permitindo ao professor organizar informações, acompanhar o progresso dos alunos e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Por meio de sistemas inteligentes, é possível coletar dados sobre desempenho, identificar dificuldades individuais e propor atividades personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

A IA também favorece a criação de ambientes de aprendizagem adaptativos, nos quais os alunos podem progredir em seu próprio ritmo, receber feedback imediato e explorar conteúdos de forma interativa. O professor, como mediador, deve interpretar esses dados e ajustar as estratégias pedagógicas, garantindo que a tecnologia complemente e não substitua a dimensão humana da educação.

O uso de ferramentas digitais inteligentes proporciona maior eficiência na gestão de atividades, planejamento de aulas e acompanhamento do aprendizado. A tecnologia permite automatizar tarefas administrativas, liberando tempo para que o professor se dedique à mediação, ao diálogo e ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos.

“A inteligência artificial aplicada à educação não substitui a função do professor, mas amplia sua capacidade de intervenção pedagógica, oferecendo dados e recursos que potencializam a mediação docente e favorecem a aprendizagem individual e coletiva” (MORAN, 2015, p. 78).

A IA possibilita a análise detalhada do desempenho escolar, identificando padrões de aprendizagem e oferecendo insights que auxiliam o professor na tomada de decisões pedagógicas. Essa capacidade analítica fortalece a personalização do ensino e contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao integrar IA na prática educativa, é fundamental que o professor desenvolva competências digitais e literacia tecnológica, para compreender, interpretar e aplicar os recursos de forma ética, pedagógica e responsável. A formação continuada é essencial para que os docentes utilizem essas ferramentas de maneira consciente e crítica.

A mediação docente combinada à inteligência artificial reforça a importância do professor como orientador do conhecimento, capaz de criar experiências de aprendizagem dinâmicas, inclusivas e motivadoras. A tecnologia torna-se aliada na promoção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, mas sempre sob a supervisão do educador.

“O professor mediador utiliza a tecnologia como instrumento de apoio à aprendizagem, sem abdicar da sua função de orientar, avaliar e refletir sobre os processos de construção do conhecimento, mantendo a centralidade da mediação humana” (NÓVOA, 2009, p. 77).

A personalização do ensino é um dos principais benefícios do uso de IA permitindo que cada aluno receba conteúdos e atividades adaptadas ao seu nível de desenvolvimento, interesses e ritmo de aprendizagem. O docente atua como facilitador, promovendo experiências significativas e garantindo que a tecnologia contribua efetivamente para o aprendizado.

O uso de inteligência artificial também promove a colaboração entre alunos e professores, possibilitando projetos interativos, jogos educacionais e plataformas que incentivam o trabalho em grupo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a IA favorece a avaliação contínua e formativa, oferecendo feedback detalhado e em tempo real, permitindo que o professor identifique pontos de melhoria e fortaleça estratégias pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno.

“A aplicação de inteligência artificial na educação deve sempre estar mediada pelo professor, que interpreta os dados, ajusta as atividades e promove a reflexão crítica, garantindo que o aprendizado seja significativo, ético e humano” (FREIRE, 1996, p. 102).

A inteligência artificial pode ser utilizada para criar conteúdo interativos, simulações e ambientes de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, permitindo que os alunos experimentem, reflitam e construam conhecimento de maneira ativa.

O equilíbrio entre mediação docente e tecnologia é essencial. O professor precisa garantir que o aprendizado não se torne automatizado ou centrado apenas em métricas e dados, preservando a dimensão reflexiva, ética e afetiva do processo educativo.

A inteligência artificial também contribui para a inclusão educacional, oferecendo recursos que atendem a alunos com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, promovendo equidade e acesso ao conhecimento.

A integração da IA ao ensino exige atenção à ética, à privacidade e à segurança de dados, assegurando que as ferramentas sejam utilizadas de forma responsável e que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente das atividades escolares.

SIGA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A adoção da inteligência artificial (IA) na educação representa um desafio significativo para os docentes, que precisam conciliar a mediação pedagógica com o uso de ferramentas digitais inovadoras. O professor deve estar preparado para interpretar dados gerados pelos sistemas inteligentes e transformá-los em estratégias

pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, garantindo que a aprendizagem permaneça ativa e significativa.

O principal desafio consiste em equilibrar a tecnologia com a dimensão humana do ensino. A IA oferece análises detalhadas e recursos adaptativos, mas não substitui a presença do professor como mediador, orientador e motivador. A mediação docente continua sendo indispensável para a construção do conhecimento, a formação crítica e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Outro desafio é a formação contínua do professor, que deve dominar tanto aspectos tecnológicos quanto pedagógicos. A capacitação docente é fundamental para utilizar a IA de maneira ética, crítica e responsável, assegurando que as ferramentas digitais sejam aplicadas de forma inclusiva e eficaz, respeitando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

A utilização da IA também demanda atenção à infraestrutura tecnológica das instituições escolares. Sem acesso a equipamentos adequados, conexão de qualidade e suporte técnico, as ferramentas digitais perdem parte de seu potencial, e a mediação docente pode se tornar limitada ou prejudicada.

“A incorporação de tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada de formação continuada, planejamento pedagógico e reflexão crítica, garantindo que a mediação do professor permaneça central e que o aprendizado seja humanizado e significativo” (MORAN, 2015, p. 78).

A inteligência artificial pode gerar resistência entre professores que não se sentem preparados para lidar com recursos tecnológicos avançados. É necessário desenvolver políticas institucionais de apoio, incentivo e capacitação, que valorizem a mediação docente e promovam a integração ética e pedagógica das ferramentas digitais.

Além disso, é preciso considerar questões éticas e de privacidade no uso de IA garantindo que dados de alunos sejam protegidos e que algoritmos não reproduzam vieses ou desigualdades existentes. A ética digital torna-se parte integrante da mediação docente, sendo responsabilidade do professor supervisionar e orientar o uso adequado das ferramentas.

O uso de IA também pode reforçar práticas inclusivas, adaptando conteúdos e atividades a diferentes níveis de aprendizagem e necessidades específicas. Essa personalização fortalece o protagonismo dos estudantes, mas exige atenção do professor para que a tecnologia não substitua o diálogo, a orientação e o apoio humano.

“A inteligência artificial deve ser compreendida como ferramenta complementar à prática pedagógica, oferecendo dados, análises e recursos que apoiam a mediação docente, mas sem substituir a reflexão, o diálogo e o vínculo humano essenciais à educação” (NÓVOA, 2009, p. 77).

A integração da IA no processo educativo amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo experiências personalizadas, feedbacks instantâneos e acompanhamento detalhado do desenvolvimento do aluno. Porém, o sucesso dessa integração depende da capacidade do professor de planejar, interpretar e aplicar os recursos de maneira crítica e ética.

A mediação docente mediada por IA também envolve desafios relacionados à motivação e engajamento dos alunos. A tecnologia deve ser utilizada para enriquecer o processo educativo, promovendo atividades criativas, interativas e colaborativas que despertem interesse e estimulem a participação ativa.

A avaliação do impacto da IA na aprendizagem é outro aspecto crucial. O professor deve analisar dados de desempenho, observar mudanças no engajamento e ajustar estratégias pedagógicas continuamente, garantindo que a tecnologia contribua efetivamente para a construção do conhecimento.

“A educação mediada por tecnologia não é apenas sobre ferramentas, mas sobre a interação entre professor, aluno e recursos digitais, de modo que a aprendizagem seja significativa, ética e transformadora” (FREIRE, 1996, p. 102).

Entre as perspectivas futuras, destaca-se o potencial da IA para apoiar a educação inclusiva, democratizando o acesso ao conhecimento e oferecendo oportunidades de aprendizado individualizado. Essa perspectiva exige reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da tecnologia, sempre priorizando a centralidade do professor na mediação do conhecimento.

Finalmente, o sucesso da integração da IA na educação depende do equilíbrio entre inovação tecnológica e prática pedagógica. O professor permanece como agente central, responsável por mediar o conhecimento, estimular o pensamento crítico, promover a inclusão e assegurar que a aprendizagem seja significativa, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação docente permanece como elemento central na construção do conhecimento, independentemente do avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial. O professor atua como orientador, mediador e facilitador do aprendizado, garantindo que a experiência educativa seja significativa, inclusiva e ética.

A inteligência artificial, quando utilizada de forma consciente e planejada, torna-se uma ferramenta poderosa de apoio ao professor, oferecendo dados, análises e recursos que potencializam a aprendizagem individual e coletiva. No entanto, sua eficácia depende da formação crítica e da capacidade do docente de interpretar, ajustar e aplicar essas ferramentas em consonância com os objetivos pedagógicos.

O equilíbrio entre mediação humana e tecnologias digitais é fundamental. A IA não substitui o professor, mas amplia seu alcance, liberando tempo para atividades que envolvam reflexão, diálogo e desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. A centralidade da mediação docente garante que o aprendizado permaneça humanizado e transformador.

Os desafios relacionados à infraestrutura, formação docente, ética e privacidade reforçam a necessidade de políticas públicas e institucionais que apoiem a integração responsável das tecnologias digitais no contexto escolar. O sucesso da mediação docente aliada à IA depende do comprometimento das escolas, professores e gestores em criar ambientes de aprendizagem inovadores e inclusivos.

A utilização da inteligência artificial na educação deve ser compreendida como oportunidade de transformação pedagógica, e não como um fim em si mesma. A mediação docente, aliada ao uso ético e crítico da tecnologia, possibilita a formação de estudantes autônomos, críticos e criativos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, António. *Professores e saberes profissionais*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: fundamentos da práxis educativa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

O GESTO, O TRAÇO E O ENCONTRO: AS ARTES VISUAIS COMO FORMA DE EXPRESSÃO NO BERÇÁRIO II



THE GESTURE, THE STROKE, AND THE ENCOUNTER: VISUAL ARTS AS A FORM OF EXPRESSION IN NURSERY SCHOOL II

EMANUELA ALVES DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2009), Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Uninove (2018), Professora de Educação Infantil – Berçário II – CEMEI Celina Guimarães Vianna – SP.

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão teórica e prática sobre o papel das linguagens artísticas no contexto do Berçário II, compreendendo a arte como experiência sensível e forma privilegiada de expressão do bebê. A investigação parte do entendimento de que, desde muito cedo, os bebês se comunicam por meio de gestos, sons, olhares, movimentos e manipulações de materiais, construindo modos próprios de significar o mundo. Fundamentado em autores como Loris Malaguzzi, Adriana Friedmann, John Dewey, Ana Mae Barbosa e Paulo Fochi, o estudo discute o gesto, o traço e o encontro como dimensões poéticas e comunicativas no processo de aprendizagem, evidenciando que a arte, para além de um produto final, é um percurso de sensações, descobertas e relações. Ao analisar situações de criação no cotidiano do Berçário II, o artigo ressalta que a experiência artística oferece aos bebês oportunidades de explorar texturas, cores, sons e movimentos, favorecendo a ampliação das percepções e o desenvolvimento da autonomia. A pesquisa também destaca que a mediação docente é fundamental para potencializar essas vivências, uma vez que o professor atua como organizador do ambiente, observador sensível e parceiro na construção das narrativas visuais e corporais dos pequenos. A criação de espaços estéticos — planejados, acessíveis e provocadores possibilita que os bebês investiguem materiais, construam hipóteses e expressem subjetividades, fortalecendo a relação entre arte, infância e cultura. Desse modo, o trabalho tem como objetivo valorizar o fazer artístico dos bebês e reafirmar a importância das práticas pedagógicas que reconhecem a potência criadora da primeira infância, contribuindo para uma educação sensível, ética e responsiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Estética; Linguagens; Bebês.

ABSTRACT

This article presents a theoretical and practical reflection on the role of artistic languages in the context of Nursery II, understanding art as a sensitive experience and a privileged form of expression for the baby. The investigation starts from the understanding that, from a very early age, babies communicate through gestures, sounds, looks, movements, and manipulations of materials, constructing their own ways of signifying the world. Based on authors such as Loris Malaguzzi, Adriana Friedmann, John Dewey, Ana Mae Barbosa, and Paulo Fochi, the study discusses gesture, line, and encounter as poetic and communicative dimensions in the learning process, highlighting that art, beyond a final product, is a journey of sensations, discoveries, and relationships. By analyzing creative situations in the daily life of Nursery II, the article emphasizes that the artistic experience offers babies opportunities to explore textures, colors, sounds, and movements, favoring the expansion of perceptions and the development of autonomy. The research also highlights that teacher mediation is fundamental to enhancing these experiences, since the teacher acts as an organizer of the environment, a sensitive observer, and a partner in the construction of the visual and bodily narratives of the little ones. The creation of aesthetic spaces—planned, accessible, and provocative—enables babies to investigate materials, build hypotheses, and express subjectivities, strengthening the relationship between art, childhood, and culture. Thus, the work aims to value the artistic creation of babies and reaffirm the importance of pedagogical practices that recognize the creative potential of early childhood, contributing to a sensitive, ethical, and responsive education.

Keywords: Early Childhood Education; Art; Aesthetics; Languages; Babies.

INTRODUÇÃO

A arte na Educação Infantil constitui-se como uma linguagem fundamental para a expressão, comunicação e construção de significados pelas crianças pequenas. No contexto do Berçário II, essa linguagem se revela de maneira intensa e potente, por meio de gestos, traços, marcas e experimentações sensoriais que traduzem modos singulares de perceber, sentir e interagir com o mundo. Conforme afirma Malaguzzi (2016), a criança é portadora de “cem linguagens”, e a arte é uma das formas privilegiadas pelas quais ela manifesta pensamentos, emoções e descobertas, mobilizando o corpo, o olhar, a curiosidade e as interações cotidianas. A expressão artística, nesse sentido, não é apenas uma atividade estética, mas um processo vivo de produção de sentidos, que emerge do encontro entre o bebê, o espaço, os materiais e o outro.

No Berçário II, o fazer artístico se apresenta como experiência sensível que amplia as possibilidades de exploração e favorece a construção das primeiras narrativas visuais e corporais. Bebês, ao tocarem uma superfície com tinta, manipularem areia colorida ou experimentarem o atrito do giz de cera no papel, não apenas descobrem propriedades físicas dos materiais, mas também constituem modos próprios de estar no mundo. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Adriana Friedmann (2013), que enfatiza a importância das experiências sensoriais

como base para o desenvolvimento integral, e com Dewey (2010), para quem a arte é forma de experiência que envolve continuidade, atenção e imersão do sujeito na ação que realiza.

Nesse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão sobre as artes visuais como forma de expressão no Berçário II, destacando a relevância de vivências que envolvem materiais diversos — como tinta, areia colorida, giz de cera e giz de lousa — no desenvolvimento sensorial, motor, simbólico e relacional dos bebês. Ao considerar o corpo como território de criação e linguagem, compreende-se que cada gesto marca uma intenção, cada traço carrega uma narrativa e cada investigação com texturas, cores e formas amplia o repertório expressivo da criança.

O estudo parte de uma prática pedagógica realizada no CEMEI Celina Guimarães Vianna, situada em ambiente que valoriza a escuta, a experimentação e a estética como dimensões do cotidiano. A proposta pedagógica que orienta essa experiência busca articular teoria e prática, reconhecendo que a observação atenta do professor, a organização cuidadosa dos materiais e o planejamento de espaços exploratórios são elementos essenciais para qualificar as interações e potencializar as aprendizagens. Assim, a abordagem estética não se restringe à oferta de atividades, mas implica construir ambientes que convidem à investigação, promovam o encantamento e respeitem o tempo e o modo de criação dos bebês.

Desse modo, esta introdução apresenta o cenário teórico e prático que orienta a discussão desenvolvida ao longo do artigo, reafirmando a arte como linguagem potente na primeira infância e defendendo a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e fundamentadas, capazes de reconhecer e valorizar o protagonismo expressivo dos bebês no Berçário II.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreender a arte como experiência sensível é reconhecer que ela nasce da relação viva entre o sujeito, o ambiente e os materiais, constituindo-se como modo de conhecer, interpretar e transformar o mundo. Para Dewey (2010), a experiência estética é marcada pela continuidade e pela integração entre ação e percepção: não há separação entre o que a criança faz e o que ela sente durante o processo criador. Essa perspectiva desloca a arte de uma visão técnica ou meramente ilustrativa e a posiciona como linguagem fundamental da infância.

No Berçário II, essa concepção encontra sua expressão mais autêntica no modo como os bebês interagem com os materiais. Quando um bebê toca a tinta com a ponta dos dedos, desliza a mão sobre o papel, observa o brilho do guache ou se surpreende com o som da areia colorida caindo, ele está vivendo uma experiência estética plena. Cada gesto é carregado de curiosidade e intenção, mesmo que ainda não verbalizável. São ações que articulam sensações, movimentos e emoções, compondo um processo contínuo de exploração e descoberta.

Friedmann (2006) lembra que o brincar e o fazer artístico são dimensões indissociáveis, pois ambos mobilizam imaginação, criação e sentidos. Assim, o ato de riscar não é apenas movimento motor: é também uma forma de narrar o mundo. O traço que surge na folha, muitas vezes irregular e imprevisível, não é aleatório para a criança; é resultado do encontro entre corpo, força, textura e cor. Esse encontro, que Dewey chamaria de “experiência integrada”, proporciona ao bebê a oportunidade de experimentar o mundo em sua totalidade.

Além disso, a arte na primeira infância opera como ferramenta de investigação. Os bebês aprendem sobre densidade ao pressionar a tinta, percebem variações de temperatura ao tocar diferentes superfícies, exploram resistência e fluidez, e observam transformações visuais resultantes de seus gestos. A arte, nesse sentido, é ciência, é linguagem, é corpo, é afeto.

Outro ponto essencial é que a experiência estética vivida pelo bebê não é solitária: ela se dá nas relações. O olhar do professor, o sorriso do colega, o silêncio atento durante a exploração, tudo isso compõe o ambiente emocional que sustenta a experiência artística. O bebê cria, mas cria com o outro. Ele experimenta, mas experimenta em uma cultura, em um espaço que o acolhe e o provoca.

Assim, compreender a arte como experiência sensível na primeira infância é reconhecer que ela ultrapassa a ideia de “atividade”. Ela se configura como uma vivência integral que envolve o corpo inteiro — mãos, pele, olhar, respiração — e que favorece a construção de significados desde muito cedo. No Berçário II, a arte possibilita que o bebê anuncie sua presença no mundo, imprima sua identidade em gestos e marcas, e participe de uma narrativa coletiva de criação, descoberta e encantamento.

O PAPEL DO EDUCADOR E A ORGANIZAÇÃO ESTÉTICA DO ESPAÇO

Pensar a arte na primeira infância implica reconhecer que o ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente suas possibilidades de exploração, criação e expressão. Na perspectiva de Malaguzzi (2016), o espaço é concebido como o “terceiro educador”, ou seja, um agente ativo que comunica, provoca e acolhe as experiências das crianças. No Berçário II, isso se torna ainda mais significativo, pois os bebês se relacionam com o mundo primordialmente por meio dos sentidos: eles tocam, cheiram, arrastam, experimentam, mordem, observam e se movem para construir conhecimento. Assim, a organização estética do ambiente não pode ser vista como mero cenário, mas como parte constitutiva da experiência artística.

O educador, nesse contexto, assume uma função semelhante à de um curador: alguém que seleciona materiais, planeja suportes, ajusta a iluminação, escolhe texturas e cores, e pensa cuidadosamente nos convites estéticos que serão oferecidos aos bebês. Como lembra Barbosa (2005), a educação estética precisa oportunizar vivências que despertem o olhar e ampliem a sensibilidade, e isso só é possível quando o ambiente é planejado com intencionalidade. Um espaço monótono, com poucos estímulos ou com materiais inacessíveis, limita a ação criadora da criança; já um ambiente esteticamente qualificado abre espaço para gestos, traços e descobertas que não seriam possíveis em um arranjo aleatório ou improvisado.

A disposição dos materiais também comunica expectativas. Materiais organizados em recipientes transparentes convidam à exploração; papéis de grandes dimensões no chão permitem movimentos amplos; caixas, tecidos e suportes variados encorajam diferentes posturas corporais. Quando o educador pensa nesses detalhes, ele amplia a liberdade investigativa da criança e fortalece sua autonomia. Essa autonomia é essencial na primeira infância, pois permite que o bebê se torne protagonista de sua própria experiência.

Além da organização física, existe a dimensão relacional do papel do educador. A postura do professor como observador sensível — alguém que escuta com os olhos, interpreta gestos, valoriza silêncios e acolhe expressões

não verbais — é fundamental. A presença do educador não deve interromper ou conduzir excessivamente, mas sustentar a investigação. Ele acompanha, registra, descreve e provoca sem interferir na potência criadora da criança. Ao se posicionar dessa forma, o professor demonstra confiança na capacidade expressiva do bebê e reafirma que seus gestos possuem significado.

A estética do ambiente também se entrelaça com a ética do cuidado. Espaços acolhedores, organizados e belos transmitem respeito às crianças pequenas, mostrando que elas merecem ambientes culturalmente ricos desde o nascimento. Freire (1996) lembra que ensinar exige estética e ética, e que educar é também um ato de beleza. No Berçário II, essa beleza se manifesta no cuidado com a atmosfera, na disposição harmônica dos materiais, na qualidade do olhar do professor e na valorização das pequenas criações dos bebês.

Assim, a organização do espaço e o papel do educador não são aspectos secundários, mas parte essencial da experiência artística. São esses elementos que sustentam, ampliam e dão sentido às explorações, permitindo que a arte se torne linguagem viva e presente no cotidiano dos bebês.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS MATERIALIDADES NO BERÇÁRIO II

A prática pedagógica desenvolvida no CEMEI Celina Guimarães Vianna evidencia a potência das materialidades como mediadoras do fazer artístico na primeira infância. No Berçário II, trabalhar com arte não significa oferecer atividades prontas ou produtos esteticamente padronizados, mas criar condições para que os bebês investiguem o mundo com o corpo inteiro, transformando materiais em linguagem. A proposta organizada pela professora partiu dessa visão, estruturando vivências que contemplassem diferentes texturas, densidades, temperaturas e cores, permitindo que cada bebê construísse seus próprios percursos de exploração.

As tintas guache, a areia colorida, o giz de cera e o giz de lousa foram selecionados não apenas pela diversidade sensorial, mas também pela possibilidade de provocar descobertas corporais e expressivas. Enquanto o guache permite deslize, mistura e expansão do gesto, a areia colorida apresenta um movimento fragmentado, sonoro e fluido; o giz de cera convida à pressão, ao atrito e à observação da transformação de um sólido que deixa marcas; já o giz de lousa possibilita movimentos amplos, contrastes visuais e marcas instantâneas. Cada material abre um campo específico de investigação e narrativa.

As vivências foram organizadas em pequenos grupos para garantir que cada bebê pudesse explorar de maneira tranquila, sem excesso de estímulos e com acompanhamento atento. O espaço foi preparado com tecidos que deslizavam, caixas que funcionavam como suportes ou esconderijos, e papéis de grandes dimensões distribuídos no chão para permitir movimentos amplos, reputações, arrastos e mudanças de postura. Essa preparação não é decorativa: ela amplia a escala da exploração, permitindo que o bebê desenhe com o corpo, e não apenas com as mãos.

Durante as experiências, cada gesto foi observado com atenção. Um bebê que passa a mão repetidamente sobre a tinta demonstra não apenas curiosidade sensorial, mas também intenção e persistência; outro que bate o giz no papel produz sons e descobre relações entre gesto e resultado; outro que esfrega areia colorida no braço

experimenta o próprio corpo como superfície expressiva. São movimentos que revelam modos únicos de participação e autoria, evidenciando que a arte na primeira infância é profundamente corporal.

A professora atuou como mediadora sensível, registrando expressões faciais, movimentos, interações entre os bebês e respostas aos materiais. Esses registros — escritos, fotográficos e observacionais — configuram uma documentação pedagógica que valoriza o processo e permite revisitar a experiência tanto pela professora quanto pelos próprios bebês. A documentação, além disso, subsidia o planejamento de novas propostas, garantindo continuidade, aprofundamento e coerência pedagógica.

O trabalho dialogou diretamente com referências curriculares, como o Currículo da Cidade (SME-SP, 2019) e a BNCC (2017), que reconhecem as linguagens artísticas como direito de aprendizagem e experiência fundamental no desenvolvimento infantil. Assim, a prática não se limita ao improviso ou à experimentação isolada: ela está alinhada a princípios educativos que afirmam a criança como sujeito criador, potente e competente desde os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, as experimentações no Berçário II não são meras atividades, mas processos de investigação estética que promovem expressão, movimento, sentido e cultura — elementos essenciais para a constituição da identidade e da autonomia desde a primeira infância.

SENTIDO, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS BEBÊS

A análise das vivências realizadas no Berçário II evidencia que o fazer artístico atravessa dimensões que vão muito além da estética visual. As experiências com tintas, gizes, areia colorida e diferentes suportes revelam-se como caminhos de construção de subjetividade, comunicação e pertencimento. Conforme Fochi (2015), o bebê é sujeito de cultura desde o nascimento, participando ativamente do mundo por meio dos gestos, do olhar, do corpo e das relações que estabelece. Suas expressões, ainda que não verbalizadas, carregam significados culturais e emocionais. Nesse sentido, ao interagir com materiais artísticos, o bebê não apenas produz marcas: ele produz sentidos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o espaço que ocupa.

As explorações permitiram observar que cada bebê constrói uma narrativa própria ao se relacionar com os materiais. Um gesto aparentemente simples — como bater repetidamente a mão sobre a tinta ou deslizar o giz no chão — revela escolhas, ritmos, curiosidades e modos singulares de existir no mundo. Hooks (2013) afirma que o ato criador é também um ato político, pois afirma a voz e a identidade do sujeito. Aplicado à primeira infância, isso significa reconhecer que cada risco, cada borrão e cada rastro deixado pelos bebês anuncia sua presença e sua potência criadora. Esses gestos são afirmações de subjetividade em um ambiente que, muitas vezes, tende a subestimar a força expressiva dos muito pequenos.

Além disso, a relação com a arte no Berçário II possibilita um encontro afetivo do bebê consigo mesmo e com o coletivo. A criação acontece no espaço compartilhado, onde o olhar do outro — seja de um colega, seja do educador — legitima e acolhe suas descobertas. A construção da subjetividade é, portanto, relacional: os bebês constroem sentidos não apenas pelas texturas ou cores que manipulam, mas também pela troca de expressões, sorrisos, silêncios e movimentos que acompanham o processo criativo. A arte se torna um idioma comum entre eles, um campo de diálogo antes mesmo da fala.

O papel do educador, nesse processo, é essencial. Freire (1996) afirma que ensinar exige ética e estética, lembrando que o ato educativo deve ser também um ato de cuidado e beleza. Ao olhar atentamente para os gestos dos bebês, ao valorizar suas descobertas, ao criar ambiente acolhedor e esteticamente convidativo, o educador contribui para que a arte se torne experiência emancipatória. Valorizar o gesto do bebê — e não o resultado final — significa reconhecer sua autoria e respeitar seu processo de construção de conhecimento.

A documentação pedagógica desempenha papel central na legitimação dessas subjetividades. Registrar e revisitar os processos permite que os bebês reconheçam suas próprias produções, fortaleçam memória sensorial e criativa, e construam pertencimento dentro do espaço educativo. Para a equipe pedagógica, esses registros tornam visíveis modos de aprender que, sem documentação, passariam despercebidos.

Por fim, compreender o fazer artístico como experiência de formação estética significa reconhecer que os bebês constroem uma relação sensível com o mundo desde muito cedo. A arte torna-se espaço de afirmação, autoria e liberdade — elementos fundamentais para o desenvolvimento integral. Ao riscar, tocar, sujar, deslizar e experimentar, os bebês não apenas aprendem: eles se anunciam como sujeitos de direito, cultura e imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências artísticas no Berçário II contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças, possibilitando a expressão de sentimentos, a ampliação da sensibilidade e o fortalecimento da identidade desde os primeiros anos de vida. A arte, compreendida como linguagem e como experiência, constitui-se como elemento essencial do processo educativo, permitindo que os bebês explorem o mundo por meio do corpo, dos sentidos e das materialidades que os cercam. Nesse contexto, cada gesto, cada marca deixada e cada experimentação se tornam formas legítimas de comunicação e construção de significados.

Ao longo do percurso formativo analisado, observou-se que as propostas artísticas favorecem a autonomia investigativa dos bebês, oferecendo-lhes oportunidades de agir, manipular, misturar, transformar e descobrir. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Malaguzzi (2016) sobre as múltiplas linguagens da infância, bem como com a visão de Dewey (2010), para quem a experiência estética nasce da relação ativa entre sujeito, ação e ambiente. Assim, a arte no Berçário II ultrapassa a ideia de atividade e se consolida como vivência sensível, cultural e relacional.

O artigo reafirma ainda a importância da mediação docente como promotora de experiências estéticas significativas, nas quais os bebês possam agir, sentir e comunicar-se por meio do corpo e das materialidades. O papel do professor, nesse processo, envolve escuta atenta, observação cuidadosa e organização de ambientes que convidem à descoberta. A mediação sensível e ética, defendida por Freire (1996) e também presente nas reflexões de hooks (2013), permite que a prática pedagógica se torne mais humanizada e respeitosa dos tempos e das expressões infantis.

Ao reconhecer o gesto e o traço como narrativas poéticas, a Educação Infantil se torna um espaço de escuta, criação e pertencimento. Essa concepção encontra respaldo nas contribuições de Friedmann (2006), Fochi (2015) e Vygotsky (2014), cujos estudos reforçam que a imaginação, a brincadeira, o movimento e a experimentação

constituem dimensões fundamentais do aprender. Assim, conclui-se que valorizar as experiências artísticas no Berçário II é reconhecer o bebê como sujeito potente, criador e participante ativo do mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. ***A Imagem no Ensino da Arte***. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DEWEY, John. ***Arte como Experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOCHI, Paulo. ***Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*** Porto Alegre: Penso, 2015.

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

FRIEDMANN, Adriana. ***O brincar, o brinquedo e a cultura***. São Paulo: Moderna, 2006.

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

MALAGUZZI, Loris. ***As Cem Linguagens da Criança***. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKY, Lev. ***Imaginação e Criatividade na Infância***. São Paulo: Ática, 2014.

APROVEITAMENTO E POTENCIAL ENERGÉTICO DA BIOMASSA DO COCO VERDE

UTILIZATION AND ENERGY POTENTIAL OF GREEN COCONUT BIOMASS



ERIKA CRISTINA DA SILVA

Licenciada em ciências biológicas pela Universidade do Grande ABC (2010); mestra em energia pela Universidade Federal do ABC (2020); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Biológicas – na EMEF Achilles De Oliveira Ribeiro, Des.

RESUMO

O consumo da água de coco verde no Brasil vem aumentando a cada ano, principalmente pelas pessoas que procuram ter uma vida mais saudável. Com o aumento no consumo e consequentemente na produção desse fruto, e cada vez maior o problema de descarte inadequado dessa biomassa, podendo chegar até 70% do lixo gerado no litoral dos grandes centros urbanos, trazendo problemas ambientais e até de saúde pública para a sociedade, já que essa biomassa serve de vetor para a proliferação de mosquitos que podem causar doenças ao homem como a dengue, por exemplo. Diante desse problema, o trabalho em questão tem como objetivo fazer uma avaliação através de artigos, trabalhos acadêmicos e sites especializados como EMBRAPA e IBGE, de possíveis formas de aproveitamento dessa biomassa, principalmente para a produção alternativa de energia. Com a pesquisa pode-se observar que a melhor maneira de aproveitar todo o potencial energético dessa biomassa é na forma de briquetes, tanto do pó das cascas do coco quanto das fibras, com um poder calorífico superior em torno de 18,8MJ/kg. Além de todo o potencial energético, esse resíduo também pode ser aproveitado de inúmeras formas como em confecção de vasos, placas para o cultivo de vegetais, substratos agrícolas, etanol de segunda geração, mantas biológicas, etc. A conclusão obtida é de que a biomassa do coco verde tem potencial para produção de energia alternativa, e seu aproveitamento pode surgir como uma oportunidade de resolver alguns problemas ambientais, como o acúmulo desse resíduo nos aterros sanitários e a proliferação de doenças que podem afetar a saúde das populações. Com incentivo por parte dos governantes para a instalação de usinas e projetos bem coordenados para o desenvolvimento de cooperativas, problemas como o desemprego,

principalmente de pessoas de classe sociais menos favorecidas, podem ser amenizados. Por esses motivos o aproveitamento dessa biomassa é muito importante não só como uma fonte de energia, mas também para contribuir para uma sociedade mais sustentável.

Palavras-chave: Casca de coco verde; Biomassa; Potencial energético; Briquetes.

ABSTRACT

The consumption of green coconut water in Brazil has been increasing every year, mainly by people seeking a healthier lifestyle. With the increase in consumption and consequently in the production of this fruit, the problem of inadequate disposal of this biomass is growing, potentially reaching up to 70% of the waste generated on the coast of large urban centers, bringing environmental and even public health problems to society, since this biomass serves as a vector for the proliferation of mosquitoes that can cause diseases to humans such as dengue fever, for example. Given this problem, this work aims to evaluate, through articles, academic papers, and specialized websites such as EMBRAPA and IBGE, possible ways of utilizing this biomass, mainly for alternative energy production. The research shows that the best way to take advantage of the full energy potential of this biomass is in the form of briquettes, both from coconut husk powder and fibers, with a higher calorific value of around 18.8 MJ/kg. In addition to its high energy potential, this residue can also be used in numerous ways, such as in the production of pots, plant growing plates, agricultural substrates, second-generation ethanol, biological blankets, etc. The conclusion reached is that green coconut biomass has the potential for alternative energy production, and its use can emerge as an opportunity to solve some environmental problems, such as the accumulation of this residue in landfills and the proliferation of diseases that can affect the health of populations. With government incentives for the installation of plants and well-coordinated projects for the development of cooperatives, problems such as unemployment, especially among people from less privileged social classes, can be mitigated. For these reasons, the use of this biomass is very important not only as an energy source, but also to contribute to a more sustainable society.

Keywords: Green coconut husk; Biomass; Energy potential; Briquettes.

INTRODUÇÃO

Hoje no mundo existe uma busca incessante de exploração de recursos energéticos alternativos, devido as novas preocupações com o meio ambiente e ao possível esgotamento de fontes de energia não renováveis como o petróleo, que é responsável pela maior parte da energia produzida no Brasil e no mundo. Na matriz energética mundial o petróleo e seus derivados correspondem por 85% da energia consumida mundialmente, o que causa uma grande dependência desse combustível fóssil (ESTEVEZ, 2014, p.89). Essa dependência pode ser observada no Gráfico 1, que mostra o consumo mundial de energia primária, com um comparativo dos anos de 1973, e do ano de 2006, nota-se uma pequena queda no uso do petróleo em 2006, mas que não afetou a sua liderança na Matriz de consumo mundial (IEA, 2008, p. 100).

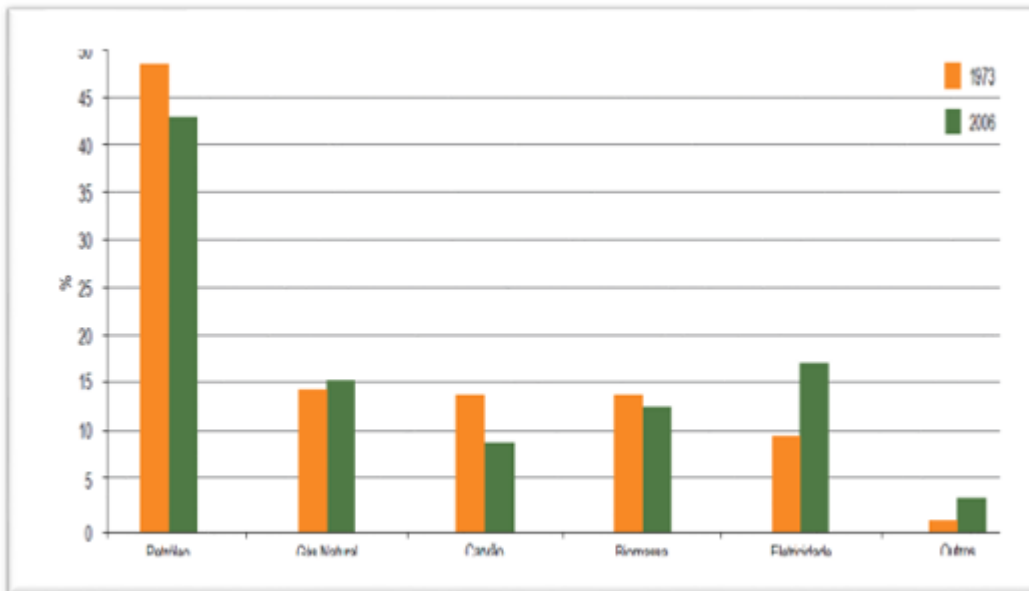


Gráfico 1. Matriz de consumo final de energia nos anos de 1973 a 2006. (IEA, 2008).

O Brasil é reconhecido mundialmente pela utilização de energia renovável na sua matriz energética. Em 2014 e 2015, manteve-se como o país que mais utilizou esse tipo de energia, como pode ser observado no Gráfico 2, logo abaixo, tendo um leve crescimento em 2015 devido à queda de oferta interna de petróleo e dos seus derivados. As principais fontes de energia renováveis utilizadas no Brasil são: biomassa da cana, hidráulica, lenha, carvão vegetal, lixo e outras renováveis (EPE, 2016, p.97).

APROVEITAMENTO E POTENCIAL ENERGÉTICO DA BIOMASSA DO COCO VERDE

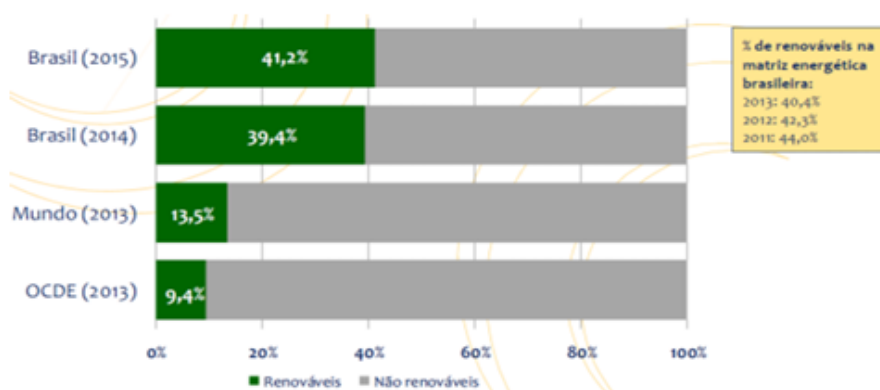


Gráfico 2. Participação de renováveis na matriz energética. (EPE, 2016 com ano base 2015).

A fonte de energia renovável com maior potencial para crescimento nos próximos anos é a biomassa, que pode diminuir a dependência dos combustíveis fósseis e diversificar a matriz energética do país. O Brasil possui condições favoráveis como clima, grandes extensões de terras para a produção de uma variedade de espécies que podem ser utilizadas para esse fim, além de resíduos agrícolas e industriais que são fortes candidatos para a produção de bioenergia no país (ESTEVEZ, 2014, p.88).

Nos últimos anos o cultivo que tem chamado atenção pelo aumento da produção no Brasil é o coco verde, isso se deve ao aumento do consumo da água e de seus derivados. Seu resíduo (casca), pode ser utilizado para conversão em energia térmica, assim, diminuindo os impactos ambientais causado principalmente pela destinação inadequada desse resíduo. Nos últimos anos a produção de coco teve um considerável aumento não só no Brasil, mas no mundo tornando-se a principal atividade agrícola de vários países, chegando em 1998 a 47,8 milhões de

toneladas, em 2008 esse número foi de aproximadamente 60,7 milhões de tonelada (FAO, 2011, p.85). Atualmente o Brasil é o quarto maior produtor, com uma produção de 2,8 milhões de toneladas e área colhida de 287 milhões de coqueiros (Martins & Jesus Jr, 2011). O gráfico mostra a liderança na produção de países como a Indonésia e Filipinas totalizando 56%, mais da metade da produção mundial. O Brasil aparece com 4,3% da produção (SANTANA, 2012, p.56).

APROVEITAMENTO E POTENCIAL ENERGÉTICO DA BIOMASSA DO COCO VERDE

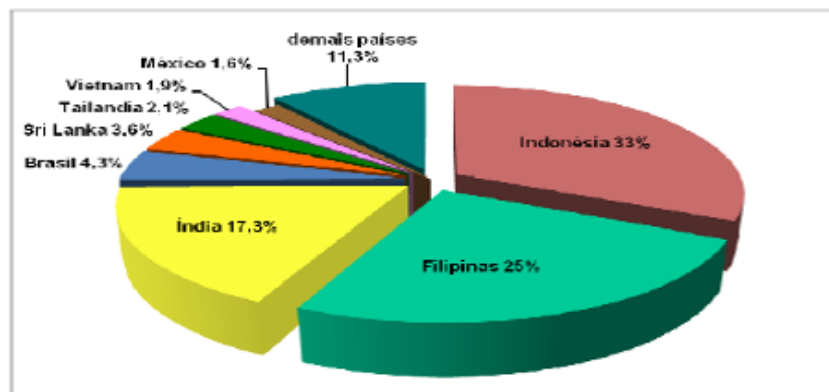


Gráfico 3. Produção mundial do coco em 2010, percentual de cada país (SANTANA, 2012).

No mês de abril de 2017, na região Norte o maior produtor de frutos foi o estado do Pará com 197.322 mil frutos, já na região Nordeste, o estado da Bahia é o maior produtor com uma safra de 542.448 mil frutos, sendo considerado o maior produtor nacional, contribuindo com aproximadamente 26,56% da produção do país (IBGE, 2017, p.10). No Sudeste, destaca-se o estado do Espírito Santo, com uma produção de 121.846 mil frutos. Também na região Sudeste o estado de São Paulo aparece com uma produção de 23.439 mil frutos números menos expressivos se comparados a outros estados da mesma região, como Minas Gerais e Rio de Janeiro que produziram em abril de 2017, 31.377 e 44.425 mil frutos respectivamente (IBGE, 2017, p.12). Apesar de São Paulo parecer estar em desvantagem, nos últimos anos o estado vem substituindo suas tradicionais culturas de café e laranja pela do cultivo de coco, principalmente da espécie de coqueiro anão, aumentando assim sua produção a cada ano. Segundo pesquisas realizadas pela secretaria da agricultura da região, até 2000 tinha-se uma expectativa de 25% de crescimento, na época a produção mensal, atingiu 8,700 mil frutos (PEREZ, et al., 2002, p.74). Hoje em 2017, esse número é de 23.439 mil frutos, dado referente ao mês de abril, mostrando que teve um grande aumento da produção no estado (IBGE, 2017, p.21).

DESENVOLVIMENTO

No Brasil encontra-se o gênero *Cocus*, constituído pela espécie *Cocus nucifera* L. composta por algumas variedades, entre as quais as mais importantes, do ponto de vista agrônomo, socioeconômico e agroindustrial, são as variedades *Typica* (var. Gigante) e *Nana* (var. Anã), que se acredita ter originado de uma mutação gênica da Gigante (FRUTAS DO BRASIL, 2002, p.26). O coqueiro gigante tem porte alto podendo alcançar de 20m a 30m de altura, produz entre 30 e 80 frutos por planta ao ano, sendo considerado pouco produtivo, é mais utilizado pela indústria de processamento de coco-seco, originando diversos produtos como coco ralado, leite de coco, flocos de coco, entre outros. Ele vive de 60 a 70 anos e dá frutos grandes com aproximadamente 1,5kg, mas amadurece tardiamente iniciando o florescimento entre 5 e 7 anos em condições ecológicas ideais, chegando a

florescer, no entanto, até com 10 anos após o plantio (EMBRAPA,2002, p.78). Na Figura 1, pode-se observar a variedade de coqueiros gigantes.



Figura 1. Coqueiros gigantes localizados na Av. Oceânica - Salvador (SILVEIRA,2008).

O coqueiro anão é a variedade mais utilizada comercialmente no Brasil, tem porte baixo crescendo de 10m a 12m de altura, com vida útil em torno de 30 a 40 anos destinado às indústrias de coco-verde porque sua água é mais doce, ele é mais produtivo em relação aos outros coqueiros rendendo entre 150 e 200 frutos por planta ao ano. O coqueiro anão amadurece precocemente, primeira flor aparece aos 2 anos aproximadamente e produz frutos pequenos com massa em torno de 1kg e com uma produtividade nos plantios tecnificados, acima de 8 ton/ha (EMBRAPA, 2002, p.77). Na Figura 2, pode-se observar as principais características do coqueiro anão, principalmente a quantidade de frutos e seu tamanho pequeno, característica da qual originou seu nome popular.



Figura 2. Coqueiro anão (FRUTAS BRASIL, 2017).

Além das duas variedades citadas (gigante e anão), tem-se também os coqueiros híbridos, produzidos pelo cruzamento entre as duas variedades gigante e anão, que apresentam plantas com média de 20m de altura, florescem com 2,5 a 4 anos, produzem de 150 a 160 frutos planta ano, por cerca de 50 anos (SANTANA, 2012, p.55). A água do coco verde nos últimos anos tornou-se um produto muito popular, principalmente para quem busca por uma vida mais saudável, pois a água oferece inúmeros benefícios para saúde. Segundo Cuenca (2002), esse produto ocupa 1,4% do mercado de refrigerantes e bebidas. De acordo com a Associação Brasileira da Indústria de Café, em 2003 a água de coco apresentou um aumento no consumo de 0,5%, em 2010 esse número saltou para 43% (ABIC,2010, p.150), estima-se um consumo de 350 milhões de litros por ano (MARTINS e JESUS jr., 2011, p.200). Segundo o Sindcoco (2015), a quantidade de coco verde destinado ao consumo em 2014 foi de cerca de 1,5 bilhões de frutos, com geração de 2.227 mil toneladas de resíduos, esse número só não é maior

porque as indústrias de coco reciclam internamente os resíduos de sua produção, reaproveitando grande parte do material para adubar seu próprio plantio e para geração de energia. O resíduo do coco vira um grande problema quando chega nas cidades e nas praias para serem consumidos na forma in natura.

Apesar do coco oferecer inúmeros benefícios, o seu consumo em larga escala apresenta um enorme problema, que é a grande produção de resíduos sólidos, podendo chegar a 70% do lixo gerado no litoral dos grandes centros urbanos. O coco tem entre 2,0kg a 2,5kg e até 70% do seu peso está na casca, por isso esse rejeito tem se tornado um grande problema devido ao volume de lixo gerado, de sua decomposição lenta que emite gases como o gás carbônico e o metano, intensificando a problemática do efeito estufa, degradação da paisagem, além de contribuir para a proliferação de mosquitos transmissores de doenças (EMBRAPA, 2004, p.89). A reciclagem das cascas do coco verde é a alternativa mais viável para minimizar o problema, mas segundo os produtores a reciclagem tende de ser cara e trabalhosa (EMBRAPA, 2017, p.45). Esforços vem ocorrendo para aproveitar essa biomassa, principalmente por pesquisas realizadas pela EMBRAPA que busca soluções inovadoras para dar um destino ecologicamente correto para esse material como: Mantas biológicas usadas para contenção de encostas, evitando deslizamentos, estofado para compor assento de veículos. pó do coco como substrato agrícola, confecção de vasos, placas e bastões para o cultivo de diversas espécies vegetais, artesanatos variados, etanol de segunda geração, biogás a partir do líquido da prensagem da casca, carvão vegetal, briquetes utilizados para geração de energia, considerados “carvão ecológico”, são utilizados em pizzarias, churrascarias, padarias, residências e indústrias.

BRIQUETES

Os Briquetes são produzidos por um processo conhecido como briquetagem, segundo Silveira (2008), é uma prática usada a muitos anos, existem relatos de que a briquetagem como tecnologia foi desenvolvida na segunda metade do século XIX, com a fabricação da primeira máquina a pistão para produzir briquetes de turfa. Nessa época também foram relatadas as primeiras impressões sobre as excelentes propriedades de combustão dos briquetes (SRIVASTAVA et al., 1995, p.99). O processo de produção é dividido em: recepção, picotamento, prensagem, seleção, secagem, moagem e briquetagem.

Os Briquetes são resultado do processamento de resíduos lignocelulósicos compactados, no qual é destruída a elasticidade natural das fibras do resíduo utilizado, isso ocorre quando são colocados sob elevadas condições de temperatura ou pressão, assim é obtida maiores propriedades calorificas do produto final. Os Briquetes podem ser produzidos a partir de vários tipos de resíduos vegetais como: serragem de madeira, casca de algodão, casca de arroz, casca de amendoim, bagaço de cana, casca do coco verde, entre outros (SOUZA, 2011, p.70). Apresentam forma regular, constituição homogênea sendo muito utilizado para produção de energia, é considerado uma interessante alternativa ao uso de combustíveis sólidos tradicionais como o carvão e a lenha, sendo assim um produto de alta qualidade e ecologicamente correto (BITENCOURT et al., 2014, p.112). Na Figura 3, tem-se os briquetes a granel empilhados em pallet de madeira.



Figura 3. Briquetes de biomassa (BIOMAX,2017).

No processo de compactação, devido a presença de lignina, ocorre um processo de plastificação onde todos os elementos dos resíduos lignocelulósicos ficam aglomerados, em função dessa característica não existe a necessidade de adicionar produtos aglomerantes como: resinas e ceras, além disso, para que esses aglomerados tenham sucesso é preciso conter água no material que corresponda de 8 a 15% de umidade, a granulometria entre 5 e 10mm (BITENCOURT et al., 2014, p.66).

Segundo Silveira, 2008 existe uma série de vantagens para o uso dos Briquetes principalmente na substituição ao uso da lenha, entre essas vantagens o autor destaca: Redução do impacto ambiental sobre as florestas nativas, menos índice de poluição, combustível renovável, não existe a necessidade de regulamentação ambiental pelos órgãos Estaduais e Municipais, permite o aproveitamento de resíduos agrícolas, florestais, maior higiene, menos fumaça, cinza e fuligem, menos necessidade de estoque, maior densidade, maior poder calorífico, menor manutenção regular em grelhas e fornalhas, 1 tonelada de briquetes pode substituir até 1,96 toneladas de lenha, maior temperatura de chama, regularidade térmica, sua forma facilita o transporte, a manipulação e o armazenamento.

Na Figura 4, tem-se os briquetes embalados facilitando o transporte e manipulação até o consumidor final. O armazenamento é facilitado principalmente quando se compara com a lenha, onde uma tonelada de briquetes ocupa 25m³, que equivale a 90m³ de lenha.



Figura 4. Briquetes embalados (BIOMAX,2017).

Apesar de todas as vantagens no uso dos briquetes para a implantação de uma usina de briquetagem o investimento pode ser de aproximadamente R\$ 400.000,00 como pode ser observado na Tabela 1.

AUTORES	VALOR R\$
SILVEIRA, 2014	375.900,00
ESTEVEES, 2014	397.000,00

Tabela 1. Custos aproximados de uma usina de briquetagem (Elaborado pelo autor, 2017).

No caso de uma usina que já trabalha com biomassa e deseja aproveitar para inserir a casca do coco verde, basta fazer a aquisição de uma prensa e um separador de fibras, os valores estão na tabela 3.

EQUIPAMENTO	VALOR R\$
Briquetadeira	241.000,00
Secador	6.000,00
Picotador	150.000,00
Total de investimento	397.000,00

Tabela 2. Relação de preço de equipamentos de uma usina de briquetagem (LIPPEL, 2011).

EQUIPAMENTO	VALOR R\$
Prensa	12.000,00
Separador de fibras	9.000,00
Total de investimento	21.000,00

Tabela 3. Relação de equipamentos para adaptação de uma usina de biomassa que deseja fazer o processamento da casca do coco verde (BIOMAX, 2013).

O uso de equipamentos alternativos poderia diminuir os custos da produção dos briquetes e segundo Bitencourt et al., (2014), esse valor pode chegar a R\$ 258.000,00. Os ganhos com os briquetes podem variar bastante levando em consideração o transporte e os equipamentos. Adotado o valor médio do briquete nas fábricas de R\$ 460 a tonelada a uma produção mensal (22 dias) de 14,7 toneladas, isso renderia um capital de R\$ 6.762,00/ mês, dados da pesquisa realizada nas fábricas de Maceió (ESTEVEES, 2014, p.88). Os custos com o transporte em todos os estudos pesquisados relatam que depende muito da localização das fábricas até os aterros ou os pontos de coleta. Mas devido ao peso e volume gerado por essa biomassa fica caro fazer o transporte (EMBRAPA, 2004, p.25). Motivo pelo qual desanimou o diretor da Biocco que processa e recicla as cascas de coco produzidas no Ceará, a continuar com o projeto que começou em 2007, para reciclar as cascas de coco produzidas no Parque do Ibirapuera em São Paulo. O projeto teve início quando a Secretária do Verde e do Meio Ambiente - SP, implementou pontos de coleta para os milhares de cocos consumidos semanalmente no Parque, mas o projeto se tornou excessivamente caro para atrair os investidores e a empresa acabou encerrando suas atividades. Para

Albert Gradwohl, coordenador de resíduos sólidos da Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos, o mais difícil não é coletar e fazer o transporte, mas sim a gestão dos projetos de reciclagem no Brasil (BBC BRASIL, 2014, p.45).

POTENCIAL ENERGÉTICO DOS BRIQUETES POR COMBUSTÃO

A combustão direta é a maneira mais fácil e simples de utilizar o poder calorífico, que tem por objetivo determinar a quantidade de material liberado por grama de biomassa, presente no material dos briquetes. Nessa condição o material apresenta maior eficiência energética, pois não está comprometido com alto valor de umidade, geralmente presente em resíduos agrícolas. Valores elevados de umidade demanda uma quantidade maior de calor, diminuindo o potencial do material para queima (SOUZA, 2011, p.78). Segundo estudos realizados por vários autores, as cascas de coco verde são rejeitos da agricultura, com elevado potencial de aproveitamento principalmente para produção de energia alternativa na forma de briquetes por combustão direta (BITENCOURT, 2008, p.105). Na Figura 5, pode-se observar os briquetes produzidos a partir do pó e da fibra das cascas do coco verde.



Figura 5. Briquetes do pó e da fibra das cascas do coco verde (ESTEVES, 2014).

No estudo do potencial energético e aproveitamento das cascas de coco verde sobre a forma de briquetes realizado por Esteves (2014, p.85), constatou se tratar de uma biomassa lignocelulósica com alto potencial de queima, já que seu poder calorífico está em torno de 18,8MJ/kg. As cascas do coco verde, possuem em suas fibras uma composição de 35 a 45 % de lignina, o que lhe confere ótima característica para fabricação dos briquetes. Além dessas propriedades, outras são citadas na Tabela 4, demonstrando todo o potencial dessa biomassa.

Propriedades	Valores
pH	5,4
Densidade	70 g/L
Porosidade total	95,6%
Porcentagem de lignina	35 a 45%
Porcentagem de celulose	23 a 43%
Porcentagem de hemicelulose	3 a 12%
Retenção de água	538 mL/L
Condutividade elétrica	1,8 dS/m
Relação C/N	132

Tabela 4. Valores Médios das Principais Propriedades da Fibra de coco verde (Adaptado pela autora de SILVEIRA, 2008).

CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-QUÍMICA DA BIOMASSA DO COCO VERDE.

Em relação as caracterização físico-química da biomassa da casca de coco verde, resultado do trabalho de campo de Esteves 2014, realizado no Laboratório de Biocombustíveis e Energia (LABEN). Foram obtidos os seguintes resultados descritos na Tabela 5.

Análises	Pó do coco <i>in natura</i>	Fibra do coco <i>in natura</i>	Resíduos de madeira	Bagaço de cana Silva (2007)	Briquetes do pó de coco	Briquetes da fibra de coco	Característica dos briquetes Silveira (2008)
Massa específica (Kg/m ³)	50,0±10	46,0±10	772,0±110	130	510,0±70	500±70	1.000 a 1.300
Umidade (%)	15,10±0,20	13,00±0,60	9,01±0,14	50	12,10±0,50	12,40±0,50	10 a 12
Teor de voláteis (%)	79,73±2,75	79,73±2,75	80,20±1,89	75,64	82,75±1,27	86,20±0,90	84,4
Teor de cinzas (%)	8,23±0,52	8,23±0,52	2,38±0,79	6,32	5,40±0,30	3,06±0,10	2,0
Teor de carbono fixo (%)	12,02±0,65	12,02±0,65	17,41±0,98	—	11,85±1,10	10,70±0,60	13,6
Poder calorífico (MJ/Kg)	18,8	18,8	20,0	19,3	18,5	19,5	18,0 a 21,0

Tabela 5. Caracterização físico-química da biomassa residual da casca de coco verde *in natura* e sob a forma de briquetes (ESTEVEZ, 2014).

do bagaço de cana que é de 50%. O teor de cinzas que indica a parte inerente do material que não produz calor foi de 3,06% considerado um ótimo valor, já que as cinzas em altas concentrações podem diminuir o poder calorífico (PC), podendo ainda causar perda de energia afetando a transferência de calor, sendo, portanto, necessário à sua remoção (VIEIRA, 2012, p.75). Quanto maior o valor do Carbono Fixo maior será o calor gerado, a forma *in natura* o coco apresentou um melhor resultado do que na forma de briquetes. O poder calorífico dado em MJ/kg, em relação a biomassa de coco verde analisada os briquetes obtiveram melhores resultados em relação a forma *in natura*. Segundo Carioca, (1985) apud Filho (2009), o poder calorífico de uma biomassa é a propriedade físico-química mais importante, a considerar para a escolha de um processo termoquímico.

Esses resultados quando comparados a de outros estudos como o de Cortez et al., (2009, p. 102), que utilizou as cascas e as fibras das cascas do coco só que na forma de carvão, produzido pelo processo de carbonização, que obteve os seguintes resultados representados na Tabela 6, pode-se verificar que o poder calorífico superior foi de 17,419 para o carvão feito das fibras das cascas do coco, e 16,746 utilizando toda a biomassa. Pode-se constatar que os briquetes produzidos pelas fibras das cascas do coco quando comparado ao carvão e na forma *in natura* do fruto é a melhor maneira de aproveitar o potencial energético dessa biomassa, já que o seu poder calorífico superior como briquetes foi de 19(MJ/kg).

Amostras	PCS (MJ/kg)	Carbono Fixo	Voláteis	Cinzas
Fibra de coco	17,419	23,49	73,30	3,21
Casca do coco	16,746	17,69	71,60	10,71

Tabela 6-Valores médios da análise imediata das amostras de casca e da fibra de coco. % em base seca (m/m) (CORTEZ et al., 2009).

A composição elementar encontrada por CORTEZ (2009, p.29) em % (M/M) foi 42,11 de Carbono, 5,35 de Hidrogênio, 0,95 de Nitrogênio e 0,13 de Enxofre. Esses valores referentes ao trabalho com a fibra de coco. Com as cascas de coco foram obtidos os seguintes resultados 45,48 de Carbono, 5,65 Hidrogênio, 0,44 de Nitrogênio,

Na tabela pode-se analisar a taxa de umidade, que é um fator limitante do potencial energético da biomassa, onde o resultado dos briquetes produzidos das fibras das cascas do coco foi de 12,40%, um valor bem abaixo quando comparado a umidade

e 382,91 ppm de Enxofre. Valores equivalentes encontrado por JENKINS (1990, p.86) citado por CORTEZ et al. (2008, p.69) onde o Carbono ficou com 48,23%, o Hidrogênio 5,23%, Nitrogênio 2,98% e o Enxofre com 0,12%.

Alguns valores podem ter diferenças devido a algumas características das amostras utilizadas para fazer o experimento como: variedade do coco, maturação, forma de coleta, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa constatou as inúmeras formas de aproveitamento da biomassa do coco verde, desde produtos agrícolas até utilização na indústria automobilística e principalmente para geração de energia, por meio da produção de briquetes produzidos a partir da fibra da casca, apresentando um valor calorífico de 19,5MJ/kg, que para realização de um processo termoquímico como a combustão é um dado muito importante, além disso, o teor de cinzas 3,06% considerado um ótimo valor, muito próximo dos resíduos de madeira e bem abaixo do valor do bagaço da cana, já que em altas concentrações o teor de cinzas diminui o poder calorífico e interfere na transferência de calor. Dessa maneira pode-se constatar o potencial para produção de energia alternativa dos briquetes. Além disso a pesquisa constatou o potencial dos briquetes em substituição da lenha. A lucratividade na reciclagem do coco para produção dos briquetes depende da redução de custos com transporte, através da instalação de pontos de coletas bem localizados ou construções de usinas próximos aos aterros sanitários. Em relação aos equipamentos pode-se optar por equipamentos alternativos para baratear os custos da produção ou fazer as adaptações com usinas que já trabalham com biomassa, sendo a forma mais viável analisada. O mercado para consumo dos briquetes também é amplo podendo ser utilizado desde setores alimentícios como padarias, pizzarias, churrascarias, e até mesmo em residências e indústrias como de cerâmicas.

No Brasil o alto custo e o pouco incentivo para produção e desenvolvimento de pesquisas sobre os produtos reciclados nacionais derivados do coco, desestimula os investimentos das empresas, e a falta de um bom gerenciamento dos projetos voltados para reciclagem atrapalha no desenvolvimento de novas cooperativas.

O aproveitamento dessa biomassa surge como uma oportunidade de resolver alguns problemas ambientais, sociais e de saúde pública. Na questão ambiental seria a diminuição da emissão de gases poluentes, diminuição do uso de vegetação nativa para a produção de lenha, tem-se também a redução desse resíduo nos lixões, aumentando a vida útil dos aterros sanitários melhorando a saúde pública devido a menor proliferação de vetores que transmitem doenças ao homem. Gerar empregos nas usinas e cooperativas dando oportunidade de renda para classe social menos favorecida. Por esses motivos o aproveitamento dessa biomassa é muito importante não só como uma fonte de energia alternativa, mas também para contribuir para uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

- ANEEL- Agência Nacional de Energia Elétrica. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/>. Acesso em: 01. jul. 2017.
- ABIC- Associação Brasileira Das Indústrias de Café. **Tendência de consumo de café-VIII- 2010**. Disponível em: http://www.abic.com.br/publique/media/EST_PESQTendenciasConsumo2010.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.
- BIOMAX. **Industria de Máquinas**. Disponível em: <http://www.biomaxind.com.br/site/> Acesso em: 10.06.2017.
- BITENCOURT, D.V. PEDROTTI, A. ALMEIDA, R. N. **A fibra da casca do coco verde e a fabricação de briquetes: um estudo de suas potencialidades**. Revista Ibero-Americana de Ciências. Ambientais. Aquidabã, Sergipe, Brasil, Dez, 2013, Jan, fev., Mar, abr., Mai 2014. V.5, n.1.
- BITENCOURT, D.V., **(Potencialidades e estratégias sustentáveis para aproveitamento de rejeitos de coco Cocus nucifera L.)**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008.

- CORTEZ L. A. B., LORA E. E. S., CASTAÑEDA, J. A. **Biomassa no Brasil e no mundo**. In: CORTEZ, L. A. B.; LORA, E. E. S. e OLIVAREZ GÓMEZ, E. Biomassa para energia. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. Cap. 13, p. 435 a 473.
- CORTEZ, L. A. B. PEREZ, J. M. M. ROCHA, J. D. JORDAN, R. A. MESA, H. R. M. **Processamento de casca e fibra de coco verde por carbonização para agregação de valor**. Biomassa para Energia, Campinas, Jan/ abr., 2009.v3, n.1, p.021-030.
- CUENCA, M.A.G. **Aspecto da comercialização e mercados de coco**. IN: Fontes, H.R, Ferreira, J.M.S.; Siqueira, A.L. (Org.). Sistema de produção para a cultura do coqueiro. Aracaju SE. Embrapa Tabuleiros Costeiros, v. 01, p.52-56, dez. 2002. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tabuleiros-costeiros>. Acesso em: 21.07. 2017.
- EPE- Empresa de Pesquisa Energética- Ministério de Minas e Energia. Disponível em: <http://www.epe.gov.br/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 02.07.2017.
- EMBRAPA. **Tecnologia para o aproveitamento da casca de coco verde é mostrada na Amazontech**. 2004. Disponível em: <http://www.embrapa.gov.br/imprensa/noticias/2004/agosto/bn.2004-11-25.2909531514/>, Acesso em: 05.07.2017.
- ESTEVES, M. R. L. **Estudo do potencial energético e aproveitamento das cascas de coco verde para a produção de briquete em Maceió – AL**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Química) – Universidade Federal de Alagoas.
- FAO. Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação FOOD AGRICULTURAL ORGANIZATION. Coco. Disponível em: <http://www.fao.org/faostat/en/#home>. Acesso em: 03.07.2017.
- FRUTAS DO BRASIL. **Coco. Pós-colheita**. Editor técnico Wilson Menezes Aragão; Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2002. 76p.
- FRUTAS DO BRASIL. **Importância econômica da cultura do coco**. Disponível em: <https://minhasfrutas.blogspot.com.br/2017/01/importancia-economica-da-cultura-do-coco.html>. Acesso em: 18.07. 2017.
- HUMBERTO; R.F. JOANA; M.S.F. LUIZ; A.S. **Sistema de produção para a cultura do coqueiro**. Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2002. 63p. Disponíveis em: <https://www.embrapa.br/tabuleiros-costeiros>. Acesso em: 15.07.2017.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Produção Agrícola Municipal. 2009. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10.06. 2017.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Produção Agrícola- Levantamento sistemático da produção agrícola. 2017. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 01. 07.2017.
- IEA- International Energy Agency. Disponível em www.iea.org. Acesso em: 02. 07. 2017.
- LUÍZ, H.P. ANTÔNIO, R.M. HUMBERTO, S.A. **Produção e comercialização de coco verde no estado de São Paulo**. Informações Econômicas, São Paulo, v.32, n.1, jan. 2002.
- MARTINS, C. R.; JESUS Jr., L. A. **Evolução da produção de coco no Brasil e o comércio internacional: panorama 2010**. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2011. Disponível em: <http://www.cpatc.embrapa.br/publicacoes>. Acesso em: 15.02. 2011.
- SANTANA, A.S. **Avaliação química e funcional de polpa de coco verde e aplicação em gelado comestível**. 2012. Dissertação (Mestre em engenharia de processos químicos e bioquímicos). Centro Universitário do Instituto Mauá de tecnologia. São Caetano do Sul, SP.

- SINDCOCO. **Sindicato dos Produtores de Coco**. Disponível em: <http://www.sindcoco.com.br/>. Acesso em: 12.07.2017.
- SILVEIRA, S. M. **Aproveitamento das cascas de coco verde para produção de briquetes em Salvador- BA**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- SOUZA, J. E. A. **Avaliação das diversas fontes e tipos de biomassa do estado de Alagoas: estudo de suas características físico-químicas e de seu potencial energético**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2011.
- SRIVASTAVA, P. K. MAHESHWARI, R.C. OJHA. T. P. **Biomass briquetting and utilization**, New Delhi: Jain Brothers, 1995.
- VIEIRA, A.C. **Caracterização da biomassa proveniente de resíduos agrícolas**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

SILÊNCIO CONECTADO: A PROIBIÇÃO DO USO DE CELULARES NAS ESCOLAS E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO



CONNECTED SILENCE: THE BAN ON CELL PHONE USE IN SCHOOLS AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL PROCESS

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Anhembi Morumbi (2005); Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Facuminas (2022); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Perimetral.

RESUMO

O uso de celulares nas escolas tornou-se um dos assuntos mais debatidos da educação atual. Entre os que defendem a presença da tecnologia em sala e os que alertam para seus prejuízos, cresce a percepção de que o uso sem limites dos dispositivos tem prejudicado a atenção, a convivência e o desempenho dos estudantes. Este artigo analisa a proibição do uso de celulares em contextos escolares, defendendo que, quando associada a políticas pedagógicas bem estruturadas, essa medida pode fortalecer o processo educativo. Com base em autores como Paulo Freire, José Moran, Zygmunt Bauman, Manuel Castells e David Buckingham, o texto discute o papel da escola como espaço de mediação humana e cultural em tempos de hiperconectividade. Argumenta-se que limitar o uso dos celulares em sala de aula não é um retrocesso, mas uma oportunidade de resgatar a atenção, o diálogo e o sentido da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação; Celular; Tecnologia; Atenção; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The use of cell phones in schools has become one of the most debated topics in current education. Among those who defend the presence of technology in the classroom and those who warn of its harmful effects, there is a growing perception that the unlimited use of devices has harmed students' attention, social interaction, and performance. This article analyzes the prohibition of cell phone use in school contexts, arguing that, when associated with well-structured pedagogical policies, this measure can strengthen the educational process. Based

on authors such as Paulo Freire, José Moran, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, and David Buckingham, the text discusses the role of the school as a space for human and cultural mediation in times of hyperconnectivity. It argues that limiting the use of cell phones in the classroom is not a step backward, but an opportunity to recover attention, dialogue, and the meaning of meaningful learning.

Keywords: Education; Cell phone; Technology; Attention; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais transformou profundamente a forma como vivemos, aprendemos e nos relacionamos. O celular, em especial, tornou-se um símbolo da era da conexão constante um aparelho que ultrapassa a função de comunicação e passou a reunir possibilidades de aprendizado, lazer e interação social. Mesmo com todos os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos, o uso livre dos celulares nas escolas tem causado apreensão entre professores, gestores e famílias. Relatórios do Instituto Península (2023) e da UNESCO (2022) apontam que a presença constante desses aparelhos em sala de aula costuma vir acompanhada de queda no rendimento dos alunos, dispersão da atenção e conflitos mais frequentes. O ambiente escolar que sempre foi um espaço voltado ao diálogo e à concentração acabou se tornando, pouco a pouco, um lugar repleto de interrupções, onde notificações e distrações competem com o aprendizado.

Objetivo geral: analisar os impactos da proibição do uso de celulares nas escolas e discutir de que forma essa medida pode contribuir para o aprendizado e a qualidade das relações no ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- a) compreender como o uso de celulares afeta o comportamento e o rendimento escolar;
- b) discutir fundamentos teóricos e sociológicos da hiperconectividade;
- c) analisar experiências e resultados de políticas de restrição tecnológica;
- d) propor caminhos para uma mediação pedagógica equilibrada e consciente.

Justificativa: o debate sobre o uso de celulares nas escolas vai além da gestão e alcança dimensões éticas e pedagógicas. Em uma sociedade marcada pela pressa e pela dispersão, refletir sobre a escola como espaço de escuta, atenção e encontro humano é uma necessidade urgente.

Problema: de que maneira a proibição do uso de celulares nas escolas pode contribuir positivamente para o processo educativo, favorecendo a aprendizagem, o foco e a convivência dos estudantes?

A EDUCAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de tecnologias digitais na educação sempre despertou, ao mesmo tempo, entusiasmo e desconfiança. José Moran (2015) observa que as tecnologias podem ser ferramentas poderosas quando integradas a projetos pedagógicos que valorizam a autonomia e a autoria dos estudantes. No entanto, ele lembra que apenas ter acesso aos dispositivos não garante a aprendizagem é preciso intenção, planejamento e acompanhamento constante.

Paulo Freire (1996) já destacava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção”. Quando o celular está presente em sala sem orientação pedagógica, o que poderia ser um

recurso de apoio acaba substituindo a reflexão pela informação rápida, transformando o aprendizado em mera coleta de dados.

Autores como Pierre Lévy (1999) e Manuel Castells (2003) afirmam que vivemos na chamada “sociedade em rede”, marcada pelo fluxo contínuo e descentralizado de informações. Essa nova ecologia comunicativa trouxe oportunidades, mas também novos desafios: o excesso de estímulos dispersa a atenção e cria uma sensação permanente de urgência. Assim, a escola é chamada a encontrar um equilíbrio entre a conectividade tecnológica e a experiência da concentração profunda entre a velocidade do mundo digital e o tempo mais lento da aprendizagem significativa.

A CULTURA DA CONEXÃO E OS DESAFIOS DA ATENÇÃO

Zygmunt Bauman (2007) descreve a modernidade líquida como um tempo em que os vínculos se tornaram frágeis e a atenção, fragmentada. As telas aproximam, mas muitas vezes enfraquecem a profundidade das relações. Dentro da escola, essa realidade aparece na dificuldade crescente dos alunos em manter o foco em tarefas que exigem esforço contínuo e reflexão.

Pesquisas conduzidas pela Universidade de Stanford (Rothbart; Posner, 2011) mostram que o cérebro humano não é capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo com eficiência. Alternar entre estímulos de forma constante reduz a capacidade de memorização e compreensão. Assim, o hábito de checar redes sociais, assistir a vídeos e responder mensagens durante as aulas compromete o aprendizado ativo e a assimilação do conteúdo.

Além do impacto na concentração, a comparação constante nas redes sociais também afeta a autoestima e a saúde emocional dos jovens. O celular deixa de ser apenas um meio de distração e passa a alimentar sentimentos de ansiedade e insegurança. O ambiente escolar, que deveria acolher e promover vínculos de pertencimento, acaba refletindo a lógica da competição e da performance que domina o mundo digital.

Por isso, restringir o uso do celular em sala de aula não significa rejeitar a tecnologia, mas criar condições para que o aprendizado aconteça de forma mais presente e verdadeira. Um espaço em que o olhar, a escuta e até o silêncio tenham valor e onde a atenção possa ser recuperada como parte essencial do processo de aprender e conviver.

O CELULAR COMO FONTE DE DISTRAÇÃO E DESIGUALDADE

O celular costuma ser visto como um símbolo da vida moderna e do acesso à informação, mas dentro da escola ele também revela contrastes e desigualdades. Nem todos os alunos contam com aparelhos semelhantes, boa conexão à internet ou condições adequadas de uso fora da sala de aula. Quando o uso é liberado sem critérios, essas diferenças acabam ficando ainda mais evidentes.

Além disso, o celular se mostra um dos maiores focos de distração no cotidiano escolar. Um levantamento da Common Sense Media (2022) indica que 97% dos adolescentes admitem olhar o aparelho durante as aulas, mesmo quando não há motivo. Essa prática está diretamente ligada à queda no desempenho, à perda de concentração e a dificuldades para manter a atenção por períodos mais longos.

Buckingham (2007) lembra que a educação midiática deve formar jovens capazes de pensar criticamente sobre as mídias e suas dinâmicas de consumo. Quando o uso do celular é banalizado, a escola perde parte do controle sobre o tempo e o ritmo da aprendizagem. Nesse caso, limitar o uso não significa negar o digital, mas dar uma pausa necessária um respiro que permite ao professor retomar o papel de mediador e devolver à sala de aula seu sentido coletivo.

A PROIBIÇÃO DO CELULAR E O CLIMA ESCOLAR

Em vários países, escolas que decidiram restringir o uso de celulares em sala começaram a perceber mudanças reais no dia a dia das aulas. Segundo dados da UNESCO (2023), em países como França e Suécia, professores relatam que os alunos se mostram mais atentos, participam mais e conseguem manter o foco por mais tempo. Além disso, há registros de queda nos casos de bullying digital e de um ambiente mais calmo e cooperativo entre os estudantes.

No Brasil, os relatos seguem a mesma tendência. Em diferentes redes de ensino, públicas e particulares, é comum ouvir que as turmas estão mais concentradas e que as conversas presenciais voltaram a acontecer com mais naturalidade. Muitos docentes comentam que, sem o celular por perto, os alunos parecem menos ansiosos e mais dispostos a participar. Atitudes simples como combinar que o aparelho fique guardado durante a aula já têm feito diferença no clima da escola e na qualidade das relações.

A escola, no fim das contas, é um espaço de encontro. Quando o celular toma esse lugar, cada aluno acaba preso na própria tela. Definir limites para o uso, portanto, não é negar a tecnologia, mas preservar o convívio. É uma maneira de lembrar que aprender também envolve estar presente, ouvir e compartilhar o momento com o outro.

A AUTORIDADE PEDAGÓGICA E A GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A discussão sobre o uso de celulares também toca em um ponto central da educação: a autoridade do professor. Tardif (2002) lembra que o docente é um profissional do saber e que seu papel vai muito além de transmitir conteúdos. Cabe a ele organizar o espaço simbólico da sala de aula e criar condições para que o aprendizado aconteça de forma ética e significativa.

Quando o uso do celular se torna constante e descontrolado, parte dessa autoridade se perde. O professor deixa de comandar o tempo e o ritmo da aula, e o foco coletivo se dissolve entre notificações e distrações. A proibição, nesse contexto, não representa autoritarismo, mas uma forma de restabelecer o equilíbrio necessário para o trabalho pedagógico.

Vale lembrar que autoridade e autoritarismo são coisas bem diferentes. Como destaca Paulo Freire (1996), “não há ensino sem amorosidade”. O professor, portanto, precisa explicar o sentido das regras, e não apenas impô-las. Quando o uso do celular é restringido, o objetivo não é afastar o aluno da tecnologia, mas mostrar que ela pode e deve ser usada com propósito.

A escola, nesse processo, tem o papel de formar cidadãos digitais, ajudando os estudantes a entenderem que cada espaço tem seu próprio tempo. Há horas de se conectar e outras de apenas escutar. Limitar o uso do celular, portanto, não é negar o mundo digital, mas reconhecer que o excesso de estímulos esgota a atenção e dificulta o aprendizado profundo. Às vezes, é justamente no silêncio que o conhecimento se firma e faz sentido.

O USO CONSCIENTE E EDUCATIVO DAS TECNOLOGIAS

Embora limitar o uso de celulares em sala traga benefícios, é importante diferenciar o bloqueio total do uso pedagógico planejado. O celular pode, sim, ser um aliado no aprendizado desde que o professor defina objetivos claros e acompanhe as atividades de perto. Em projetos bem conduzidos, o aparelho se transforma em ferramenta de pesquisa, registro e criação, deixando de ser uma distração para se tornar um recurso de produção de conhecimento.

José Moran (2015) defende essa integração equilibrada entre tecnologia e metodologia. Para ele, o foco deve estar na experiência de aprendizagem, e não na ferramenta em si. Assim, o uso do celular em aula pode acontecer, mas de forma pontual, sempre conectado a uma proposta de ensino estruturada.

O papel do educador é ensinar o uso ético e responsável das tecnologias, ajudando os estudantes a compreenderem que o celular é apenas um meio e não o centro da vida escolar. A escola, nesse sentido, tem o dever de formar cidadãos digitais conscientes, capazes de lidar com o excesso de informações de maneira crítica.

Proibir o uso desmedido, portanto, não é afastar o aluno do mundo digital, e sim abrir caminho para uma relação mais saudável com ele. É o ponto de partida para uma nova cultura escolar, onde tecnologia e atenção caminham juntas, e cada uma tem o seu momento.

O CELULAR COMO SÍMBOLO DA CULTURA DO IMEDIATISMO

A presença constante do celular no cotidiano escolar reflete uma característica marcante da sociedade contemporânea: a pressa. Vivemos em um tempo em que tudo precisa ser rápido, acessível e imediato. Como observa Bauman (2007), a modernidade líquida transformou o consumo em um valor e a velocidade em um ideal. Nesse contexto, o aprendizado que exige tempo, paciência e repetição passa a competir com a lógica das notificações e da gratificação instantânea.

Aprender, no entanto, é um processo que se constrói devagar. Envolve silêncio, escuta e concentração dimensões que raramente coexistem com o fluxo acelerado das telas. O celular, ao simbolizar essa urgência constante, tende a fragmentar a atenção e transformar o conhecimento em pequenos pedaços de informação sem profundidade. A proibição de seu uso em sala, nesse sentido, tem também um valor simbólico: é um gesto que devolve à escola o direito ao tempo da reflexão.

Nos últimos anos, tem ficado cada vez mais claro o quanto o uso excessivo de celulares pode afetar o bem-estar emocional dos adolescentes. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) já alertava para o aumento de sintomas como ansiedade, irritabilidade e dificuldade de concentração entre jovens que passam muitas horas conectados.

Quando a escola decide estabelecer limites para o uso desses aparelhos, o impacto vai além da melhoria no aprendizado. Trata-se também de uma medida de cuidado, que alivia a pressão constante das telas e ajuda a construir um ambiente mais tranquilo um espaço em que a mente respira e as relações se fortalecem.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTRAPESO À LÓGICA DIGITAL

A escola sempre teve, entre suas funções, a de equilibrar as pressões do mundo exterior. Enquanto a sociedade valoriza a velocidade, o consumo e o imediatismo, a escola pode e deve cultivar o tempo da pausa, da reflexão e do diálogo. Hannah Arendt (2005) lembra que educar é introduzir o novo ser humano em um mundo já existente, preservando o legado cultural sem se deixar arrastar completamente pelas demandas do presente.

Nesse sentido, limitar o uso de celulares em sala é uma forma de reafirmar o papel da escola como espaço de concentração e presença. O ambiente escolar precisa manter um ritmo próprio, diferente do da internet. Castells (2003) observa que, na era da informação, o excesso de dados não garante compreensão e justamente por isso a escola é o lugar onde a informação ganha significado e se transforma em conhecimento.

Ao restringir o uso do celular, a escola não nega o digital. Ela apenas cria uma fronteira simbólica: um espaço protegido onde o estudante possa se desconectar por um momento para se reconectar com o real com o outro, com o conteúdo e consigo mesmo.

O CELULAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA JUVENIL

Um dos argumentos mais comuns contra a proibição do celular é o de que ele representa autonomia para o jovem, permitindo que ele se organize e tome decisões por conta própria. De fato, a autonomia é um valor essencial na educação contemporânea, mas não pode ser confundida com ausência de limites. Piaget (1976) já afirmava que a autonomia moral nasce da cooperação e do respeito mútuo, e não do fazer o que se quer.

Quando o aluno compreende o porquê das regras, desenvolve senso crítico e responsabilidade. Uma proibição dialogada, construída em conjunto com os estudantes, não reduz a autonomia pelo contrário, ajuda a fortalecê-la. Vygotsky (1984) reforça essa ideia ao mostrar que o desenvolvimento acontece por meio da mediação e da internalização das normas sociais. O limite, nesse contexto, é parte da formação ética.

O uso excessivo de celulares também tem provocado uma forma de isolamento disfarçado. A pesquisadora Sherry Turkle (2017) chama esse fenômeno de “solidão em rede”, para descrever pessoas que estão sempre conectadas, mas cada vez mais distantes emocionalmente. Cabe à escola romper esse ciclo, incentivando o diálogo verdadeiro, o olhar direto e o convívio que nasce da presença.

EDUCAÇÃO DIGITAL E O PAPEL DA FAMÍLIA

Proibir o uso de celulares nas escolas não resolve tudo por si só. Para que a medida funcione de fato, ela precisa vir acompanhada de diálogo e parceria com as famílias. É em casa que os estudantes criam seus primeiros

hábitos digitais e, em muitos casos, é também lá que começa o uso exagerado das telas. Quando os responsáveis não participam desse processo, as ações da escola acabam perdendo força.

A UNESCO (2023) chama atenção para isso ao afirmar que políticas de restrição tecnológica funcionam melhor quando vêm acompanhadas de programas de educação midiática voltados a pais e alunos. Essas iniciativas podem tratar de temas como o tempo de exposição às telas, o cyberbullying e a necessidade de criar rotinas equilibradas para o uso da tecnologia.

O foco, portanto, não está em proibir, mas em ensinar o convívio saudável com o digital. Escola e família precisam caminhar juntas, ajudando o jovem a desenvolver discernimento e senso de limite. Quando os adultos dão o exemplo e participam das conversas, a mensagem ganha força: limitar o uso do celular é um gesto de cuidado, uma forma de proteger o tempo, a atenção e o descanso mental que também fazem parte da aprendizagem.

TECNOLOGIA, DISCIPLINA E LIBERDADE PEDAGÓGICA

Michel Foucault (1975) analisou como as instituições moldam comportamentos e constroem formas de disciplina. No caso da escola contemporânea, essa disciplina não deve ser vista como repressão, mas como estrutura que permite o exercício da liberdade. Estabelecer limites para o uso do celular é, de certo modo, criar as condições para que o estudante possa pensar de forma autônoma, sem ser guiado o tempo todo por estímulos externos.

Quando a atenção é capturada pelas telas, o pensamento perde espaço. A liberdade de refletir e criar depende da capacidade de se concentrar. Por isso, restringir o uso do celular não é um ato autoritário, mas uma escolha pedagógica que ajuda a proteger o tempo do aprendizado e a liberdade intelectual do aluno.

Paulo Freire (1996) lembrava que a educação é, antes de tudo, um ato de libertação. Ser livre não significa fazer o que se quer, mas aprender a se conduzir com consciência inclusive diante da tecnologia. Controlar o impulso de estar o tempo todo conectado também faz parte desse aprendizado de autonomia.

Quando a escola propõe limitar o uso de celulares, o gesto não é autoritário, e sim educativo. Trata-se de criar oportunidades para que o estudante volte a prestar atenção em si, no outro e no que acontece à sua volta. A liberdade, nesse caso, se manifesta justamente no ato de escolher focar, de não se deixar dominar pelo fluxo constante das notificações.

A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR DO ENCONTRO

O maior desafio da era digital talvez não seja o excesso de tecnologia, mas a falta de presença. A escola, nesse cenário, precisa reafirmar-se como um espaço de encontro e convivência um lugar onde o diálogo e a escuta recuperem importância. Em tempos em que quase tudo passa por uma tela, estar com o outro volta a ser uma habilidade essencial.

Proibir o uso do celular em sala pode parecer uma ação simples, mas tem um peso simbólico significativo. Quando o aparelho sai de cena, o olhar ganha espaço, as conversas fluem com mais naturalidade e o ambiente escolar reencontra algo que andava se perdendo: a atenção compartilhada.

José Moran (2015) vê o professor como um “curador da aprendizagem”, alguém que conecta o aluno ao conhecimento e ajuda a dar sentido ao que é aprendido. Essa mediação se torna mais verdadeira quando nasce da relação direta entre pessoas, e o digital assume o papel de ferramenta de apoio, não de protagonista. O desafio é equilibrar tecnologia e presença manter a escola como um lugar de trocas vivas, onde aprender ainda significa estar junto, ouvir e compartilhar experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de limitar o uso de celulares nas escolas não é um passo para trás, como alguns pensam. É, antes, uma tentativa de retomar o foco em meio à avalanche de estímulos que ocupa o dia a dia. O objetivo não é afastar os alunos da tecnologia, mas devolver à escola a chance de ser, de fato, um lugar de convivência, de troca e de atenção compartilhada.

Em várias escolas onde essa prática foi adotada, os resultados têm aparecido pouco a pouco: estudantes mais concentrados, aulas mais participativas e relações mais leves entre alunos e professores. Nada disso acontece de um dia para o outro, mas os sinais são claros o ambiente melhora quando o celular deixa de ser o centro das atenções.

Para que essas mudanças se sustentem, é preciso ir além da regra em si. Elas dependem de professores preparados, de diálogo com as famílias e de uma reflexão constante sobre o uso consciente da tecnologia.

Ensinar e aprender em um tempo dominado pelas telas é um desafio que exige calma e discernimento. A informação chega depressa demais, enquanto o conhecimento precisa de tempo para se enraizar. O celular, quando usado de forma automática, tende a dispersar; mas, se for usado com intenção, pode abrir caminhos interessantes.

O papel da escola e de quem ensina é ajudar o aluno a perceber essa diferença. No fim, é quando o ritmo desacelera e o barulho dá lugar à escuta que o aprendizado realmente ganha profundidade.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BUCKINGHAM, David. *Educação para a mídia: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COMMON SENSE MEDIA. *Tweens, Teens, Tech and Mental Health*. San Francisco: CSM, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO PENÍNSULA. *Educação e tecnologia: o uso de telas no ambiente escolar*. São Paulo: IP, 2023.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório sobre o uso de celulares em escolas brasileiras*. Brasília: MEC, 2022.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Papirus, 2015.
- ROTHBART, Mary K.; POSNER, Michael I. *Attention, self-regulation and consciousness*. Journal of Cognitive Neuroscience, v. 23, n. 1, 2011.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. *Relatório Global sobre Educação e Tecnologia*. Paris: UNESCO, 2023.

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE ROLE OF THE SUPPORT TEACHER IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS



EVANDRO OLIMPIO DOS ANJOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2022); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Jose de Alencar e no CEI CEU Quinta do Sol.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando os desafios, responsabilidades e contribuições desse profissional na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão vai além da simples presença física do aluno na sala de aula, exigindo uma atuação efetiva, reflexiva e colaborativa entre os diferentes agentes educacionais. Nesse contexto, o professor de apoio assume uma função mediadora, promovendo a adaptação curricular, o uso de recursos de acessibilidade e o fortalecimento da autonomia e da participação social do estudante. A atuação desse profissional também envolve o diálogo com o professor regente, a equipe gestora e as famílias, garantindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às necessidades individuais de cada educando. Por meio dessa análise, busca-se compreender como a prática do professor de apoio contribui para a efetivação da política de educação inclusiva prevista na legislação brasileira, favorecendo uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e no direito à aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Professor de apoio; Educação inclusiva; Mediação pedagógica; Acessibilidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the support teacher in the school inclusion process of students with disabilities, considering the challenges, responsibilities, and contributions of this professional in the construction of inclusive pedagogical practices. The research is based on the assumption that inclusion goes beyond the simple physical presence of the student in the classroom, requiring effective, reflective, and collaborative action among

the different educational agents. In this context, the support teacher assumes a mediating role, promoting curricular adaptation, the use of accessibility resources, and the strengthening of the student's autonomy and social participation. The work of this professional also involves dialogue with the regular teacher, the management team, and families, ensuring that pedagogical strategies are aligned with the individual needs of each student. Through this analysis, we seek to understand how the practice of the support teacher contributes to the effectiveness of the inclusive education policy foreseen in Brazilian legislation, favoring a school culture based on equity, respect for differences, and the right to learning for all.

Keywords: School inclusion; Support teacher; Inclusive education; Pedagogical mediation; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada do professor de apoio é um ponto crucial para a efetivação de práticas inclusivas. É necessário que esse profissional possua conhecimentos sólidos sobre as diferentes deficiências, sobre o desenvolvimento humano e sobre metodologias de ensino diversificadas. Mais do que isso, é preciso que ele seja um sujeito reflexivo, capaz de compreender que cada aluno aprende de maneira singular e que o processo educativo deve ser constantemente replanejado. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia pronta, mas um movimento ético, político e pedagógico em favor da diversidade.

A atuação do professor de apoio também implica uma postura de constante escuta e diálogo com os estudantes, reconhecendo suas formas de comunicação, expressão e interação. A partir desse olhar sensível, o profissional pode identificar potencialidades e desenvolver estratégias personalizadas de ensino, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos. Dessa forma, a inclusão escolar se torna uma prática viva, que se renova a cada experiência e que tem no professor de apoio um de seus principais agentes transformadores.

Além do campo pedagógico, o professor de apoio desempenha um papel importante na sensibilização da comunidade escolar. Sua presença ajuda a desconstruir preconceitos e a combater o capacitismo, promovendo uma visão mais humana e empática da deficiência. Ao compartilhar experiências e reflexões, ele contribui para que todos os profissionais da escola compreendam que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e que o sucesso do estudante com deficiência depende do envolvimento de todos.

Assim, discutir o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar significa refletir sobre o próprio sentido da educação. Trata-se de repensar práticas, questionar paradigmas e construir uma escola verdadeiramente democrática, que valoriza as diferenças e reconhece em cada sujeito a possibilidade de aprender e ensinar. Essa reflexão é urgente, especialmente em um cenário educacional que ainda carrega marcas históricas de exclusão e segregação.

Portanto, este estudo propõe-se a analisar, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a importância do professor de apoio na efetivação da educação inclusiva, identificando suas funções, desafios e contribuições no contexto escolar. Busca-se compreender como sua atuação pode promover uma aprendizagem significativa e uma convivência baseada na equidade e no respeito à diversidade. A partir dessa análise, pretende-se reafirmar que a inclusão não é um favor, mas um direito — e que o professor de apoio é um agente fundamental na construção de uma escola para todos.

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas do sistema educacional brasileiro. Mais do que uma política pública, a inclusão representa um compromisso ético e social com o direito de todos à educação, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor de apoio torna-se central, uma vez que esse profissional atua diretamente na promoção de práticas pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de marcos legais e diretrizes que asseguram o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre esses dispositivos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inserção desses estudantes nas classes comuns do ensino regular; e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado. Esses marcos reforçam o princípio de que a escola deve se organizar para atender à diversidade, não o contrário.

Nesse cenário, o professor de apoio — também denominado professor de educação especial, professor de atendimento educacional especializado (AEE) ou mediador pedagógico — assume uma função estratégica. Sua atuação não se limita à assistência individualizada do aluno com deficiência, mas se estende à construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Ele atua como facilitador da aprendizagem, orientando o professor regente quanto às adaptações curriculares, à utilização de recursos de acessibilidade e à implementação de metodologias que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Ao contrário de uma visão assistencialista, o papel do professor de apoio se ancora em uma perspectiva emancipadora, que reconhece o estudante com deficiência como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo educativo. Essa concepção está alinhada aos princípios defendidos por Paulo Freire (1996), ao enfatizar que educar é um ato de amor, coragem e compromisso com a transformação social. O professor de apoio, portanto, deve atuar não como alguém que “faz pelo aluno”, mas como aquele que cria condições para que o estudante possa aprender, participar e se expressar de forma autônoma e significativa.

É importante compreender que o trabalho inclusivo demanda uma atuação articulada entre todos os profissionais da escola. O professor de apoio atua em parceria com o professor regente, a equipe gestora, os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e as famílias. Essa articulação é fundamental para garantir que as ações pedagógicas estejam alinhadas e que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma coerente e colaborativa. Assim, o apoio deixa de ser uma função isolada e passa a ser parte integrante da prática coletiva da escola.

A presença do professor de apoio no espaço escolar também contribui para a construção de uma cultura de acolhimento e pertencimento. Quando a escola reconhece e valoriza a diferença, ela fortalece os vínculos entre os sujeitos, promove o respeito mútuo e amplia as possibilidades de convivência entre todos. Essa dimensão relacional é essencial, pois o processo de inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, mas envolve aspectos emocionais, sociais e éticos. O professor de apoio, ao atuar com sensibilidade e empatia, favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança dos estudantes com deficiência, permitindo que eles se sintam parte efetiva da comunidade escolar.

Entretanto, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há inúmeros desafios a serem superados na prática cotidiana das escolas. Muitas vezes, o professor de apoio enfrenta a falta de formação continuada específica, a ausência de recursos materiais e tecnológicos adequados e a resistência de alguns profissionais que ainda veem a inclusão como um obstáculo e não como um direito. Além disso, há situações em que o número de alunos com deficiência é elevado em relação à capacidade de atendimento, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas públicas mais efetivas, investimentos em formação docente e uma mudança de mentalidade na cultura escolar.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O SEU PODER DE ENSINAR

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)

Em uma perspectiva filosófica, a inclusão educacional nos ensina sobre o valor da alteridade — a capacidade de reconhecer e respeitar o outro em sua singularidade. Como propõe Emmanuel Lévinas (1993), a ética nasce no encontro com o outro; é nesse encontro que o eu se transforma e aprende a responsabilidade pelo mundo. A escola inclusiva, ao promover esse encontro diariamente, torna-se um espaço de formação ética, aonde o aprendizado vai além dos conteúdos curriculares e alcança as dimensões mais profundas da existência humana.

Em síntese, a inclusão educacional é um movimento pedagógico e humano que ensina a todos os que dela participam. Ensina que cada sujeito é único e que o verdadeiro aprendizado nasce do respeito às diferenças. Ensina que educar é um ato de coragem, pois implica desconstruir preconceitos e enfrentar desafios. Ensina que o conhecimento é plural, vivo e diverso. Ensina, sobretudo, que a escola só cumpre sua função social quando acolhe a todos, sem exceção. O poder de ensinar da inclusão está em sua capacidade de transformar não apenas o aluno, mas toda a comunidade educativa — fazendo da educação um instrumento de emancipação e de esperança.

Assim, compreender a inclusão educacional e o seu poder de ensinar é reconhecer que a educação é, antes de tudo, um processo de humanização. É admitir que cada encontro em sala de aula carrega em si a possibilidade de aprendizado mútuo e de construção de um mundo mais justo e sensível. E é reafirmar que a verdadeira escola não é a que seleciona, mas a que acolhe; não é a que exclui, mas a que transforma; não é a que ensina apenas conteúdos, mas a que ensina humanidade.

A formação docente ocupa um papel central nas discussões contemporâneas sobre a qualidade e a efetividade da educação inclusiva. Em um cenário em que a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo das relações humanas e das práticas pedagógicas, torna-se indispensável refletir sobre como os professores estão sendo preparados para acolher, compreender e ensinar todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A formação do educador, tanto inicial quanto continuada, é um dos principais alicerces para a

construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois o professor é o agente que materializa, no cotidiano escolar, os princípios e valores da educação democrática e humanizadora.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi orientada por modelos tradicionais e conteudistas, que priorizavam o domínio técnico e disciplinar em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa estrutura, ainda presente em muitos cursos de licenciatura, acaba por reproduzir uma lógica excludente, incapaz de preparar o educador para lidar com a heterogeneidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas. No entanto, a inclusão educacional exige muito mais do que conhecimento técnico; ela demanda sensibilidade, empatia, compromisso ético e político. Educar na perspectiva inclusiva significa reconhecer que cada sujeito aprende de forma diferente e que o papel do professor é criar caminhos que possibilitem o acesso ao conhecimento a todos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) é um autor fundamental para compreender a importância da formação docente voltada à inclusão. Para o educador pernambucano, o ato de ensinar é também um ato de aprender, e o professor deve ser um sujeito crítico, consciente de sua responsabilidade social e aberto ao diálogo com o mundo. A educação, para Freire, é um processo de libertação e humanização, e o educador é o mediador dessa transformação. Uma formação docente inspirada em sua pedagogia precisa valorizar a reflexão sobre a prática, a escuta atenta e o respeito à diversidade, entendendo que cada estudante traz consigo uma história, uma cultura e uma forma singular de ser e de aprender.

A formação inicial, oferecida nas universidades e institutos de ensino superior, é o primeiro espaço de construção dessa consciência inclusiva. Contudo, muitos cursos ainda tratam a educação inclusiva como um conteúdo secundário, restrito a disciplinas isoladas ou superficiais. Isso evidencia uma lacuna entre as políticas públicas e as práticas formativas. Para que a inclusão se torne efetiva, é necessário que o currículo da formação docente seja transversalmente inclusivo, abordando temas como acessibilidade, deficiência, diversidade cultural, metodologias diferenciadas e tecnologias assistivas de forma integrada às demais áreas do conhecimento. A inclusão não deve ser um “anexo” à formação, mas parte constitutiva da identidade do professor.

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).

Outro aspecto essencial é a formação continuada, que permite ao docente refletir e reconstruir constantemente sua prática. A educação inclusiva é um campo dinâmico, em permanente transformação, e exige atualização constante. A formação continuada deve ser entendida não apenas como capacitação técnica, mas como um espaço de diálogo, troca de experiências e fortalecimento da autonomia docente. Nesses espaços formativos, o professor aprende com a realidade de sua escola, com seus pares e, principalmente, com os próprios alunos. Essa dimensão reflexiva e coletiva da formação é o que possibilita a construção de práticas realmente significativas e contextualizadas.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se concretiza apenas com leis e políticas, mas com a mudança de mentalidade dentro da escola. E essa mudança só é possível se os professores estiverem preparados para romper com os modelos tradicionais de ensino e construir novas formas de pensar e agir pedagogicamente. Para a autora, a formação docente deve possibilitar ao educador compreender que a inclusão não é um favor, mas um direito. Essa compreensão exige uma postura crítica diante das estruturas escolares e

uma disposição para inovar e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a formação do professor para a inclusão também precisa articular teoria e prática. Não basta que o educador conheça as legislações e as definições sobre deficiência; é necessário que ele saiba transformar esse conhecimento em ações concretas em sala de aula. A prática pedagógica inclusiva envolve planejamento flexível, uso de recursos diversificados, adaptação de atividades, cooperação entre profissionais e escuta ativa dos estudantes. A formação deve, portanto, incentivar a experimentação e o pensamento criativo, preparando o professor para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade da sala de aula inclusiva.

Vygotsky (1991) oferece uma contribuição fundamental para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente. Segundo sua teoria histórico-cultural, o aprendizado se dá nas interações com o outro, e o papel do professor é criar mediações que favoreçam essas interações. Na perspectiva inclusiva, essa ideia ganha ainda mais força: o professor é o mediador que constrói pontes entre o estudante e o conhecimento, considerando suas potencialidades e zonas de desenvolvimento proximal. A formação docente, nesse contexto, deve capacitar o professor a ser um mediador sensível, capaz de reconhecer as possibilidades de cada aluno, e não apenas suas limitações.

Outro elemento importante na formação docente inclusiva é o desenvolvimento da empatia e da ética da alteridade, conforme destaca Sassaki (2005). O autor defende que a inclusão social e educacional requer uma mudança de atitude, em que o professor se reconheça como parte de um processo coletivo de transformação. Essa postura ética implica respeito, responsabilidade e compromisso com o outro. A formação docente deve, portanto, valorizar a dimensão humana do ensino, ajudando o professor a compreender que a inclusão não é apenas um conjunto de práticas pedagógicas, mas um modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo.

A formação também precisa abordar a colaboração entre profissionais. Em uma escola inclusiva, o trabalho pedagógico não é individual, mas compartilhado. O professor da sala regular, o professor de apoio, os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), os gestores e as famílias devem atuar em parceria, articulando saberes e experiências. A formação docente deve estimular essa prática colaborativa, desenvolvendo habilidades de comunicação, escuta e trabalho em equipe. A inclusão só se concretiza quando há diálogo e cooperação entre todos os agentes educativos.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos. Muitos professores ainda se sentem inseguros diante da inclusão, alegando falta de preparo, excesso de responsabilidades e ausência de apoio institucional. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos acessíveis e espaços permanentes de formação e reflexão. A formação docente, isoladamente, não é suficiente para resolver todas as barreiras à inclusão, mas é o ponto de partida para transformar a cultura escolar e promover práticas mais justas e equitativas.

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.

Em síntese, a formação docente e a inclusão estão intrinsecamente ligadas. Não há inclusão sem professores formados para compreender e valorizar a diversidade humana, assim como não há formação docente de qualidade que ignore a urgência de educar para a diferença. O poder transformador da educação inclusiva depende, em grande parte, do olhar e da ação do professor — um olhar que reconhece no outro um ser de potencial e dignidade, e uma ação que busca caminhos para que todos aprendam. Formar professores para a inclusão é, portanto, formar sujeitos capazes de ensinar com sensibilidade, aprender com o outro e construir uma escola verdadeiramente humana.

Conclui-se que a formação docente é o eixo que sustenta a efetivação da inclusão educacional. Ela deve ser contínua, crítica, interdisciplinar e comprometida com a justiça social. Um professor formado para incluir é aquele que compreende que a diferença não é obstáculo, mas possibilidade; que a deficiência não é ausência, mas outra forma de presença; e que a educação, em sua essência, é um ato de amor e de esperança. Como afirma Paulo Freire, “não há ensino sem aprendizagem, nem docência sem discência”: incluir é, portanto, o exercício pleno dessa reciprocidade que humaniza tanto o educador quanto o educando.

A inclusão educacional constitui-se como um dos pilares mais significativos das políticas contemporâneas de educação e dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. Ela representa um avanço civilizatório ao propor que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais ou econômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças. Mais do que uma diretriz política, a inclusão é um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. O poder de ensinar que a inclusão carrega não reside apenas em suas metodologias ou estratégias, mas, sobretudo, na capacidade de transformar olhares, atitudes e relações dentro e fora da escola.

(...) 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)

Ao longo da história, a educação foi marcada por práticas de exclusão e segregação. Durante muito tempo, o sistema escolar foi estruturado para atender apenas aos considerados “aptos”, enquanto os demais eram invisibilizados, institucionalizados ou simplesmente privados do direito à aprendizagem. Esse modelo excludente refletia uma visão de mundo baseada na homogeneidade e no controle, em que o diferente era visto como problema, desvio ou deficiência. A partir das últimas décadas do século XX, com a emergência dos movimentos de direitos civis e das discussões sobre diversidade e equidade, o paradigma da inclusão começou a se consolidar. O Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), passou a reconhecer a educação inclusiva como princípio fundamental da educação pública.

A inclusão educacional, nesse contexto, não se limita à presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela implica a construção de ambientes pedagógicos que reconheçam e acolham as singularidades de cada estudante, oferecendo condições reais de aprendizagem e participação. Isso significa repensar o currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e, principalmente, as concepções de normalidade que ainda permeiam o cotidiano escolar. O poder de ensinar da inclusão está justamente em sua

capacidade de questionar o modelo tradicional de ensino — aquele que valoriza o desempenho padronizado, a competição e a homogeneização — e substituí-lo por um modelo que celebra a diversidade como fonte de riqueza e aprendizado coletivo.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político e libertador. A inclusão educacional materializa essa perspectiva ao reconhecer que cada sujeito carrega em si um modo único de ver, sentir e compreender o mundo. Quando a escola se abre para essa diversidade, ela aprende com seus próprios educandos. Cada aluno, com suas experiências, limitações e potencialidades, torna-se um espelho que reflete à escola o quanto ainda é preciso evoluir em empatia, solidariedade e humanidade. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um processo de ensinar pessoas com deficiência, mas um movimento de reaprendizagem da própria escola — uma escola que também precisa se educar para incluir.

O poder de ensinar da inclusão educacional manifesta-se, sobretudo, nas pequenas transformações do cotidiano. Está presente quando um professor adapta sua linguagem para se fazer compreender; quando colegas aprendem a esperar o tempo do outro; quando a empatia substitui o preconceito; e quando o sucesso de um aluno passa a ser celebrado como conquista coletiva. São gestos simples, mas que representam a essência da convivência humana e o verdadeiro sentido da educação: aprender juntos. A presença de um aluno com deficiência em uma sala de aula é uma oportunidade de crescimento não apenas para ele, mas para todos os envolvidos — professores, gestores, colegas e comunidade.

Nesse processo, o papel do educador é central. O professor precisa se reinventar constantemente, compreendendo que a inclusão exige flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético. O desafio está em reconhecer que não há receitas prontas, e que cada aluno demanda uma abordagem singular. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia, mas uma atitude; é uma forma de olhar o outro e de acreditar que todos são capazes de aprender, cada um ao seu modo e em seu tempo. Essa crença transforma o ato de ensinar em uma experiência profundamente humana e formadora. Ensinar, nesse contexto, não é apenas transmitir conhecimento, mas acolher, escutar, compreender e construir saberes de maneira colaborativa.

A inclusão educacional também tem o poder de ensinar a sociedade. A escola, ao ser inclusiva, torna-se um microcosmo social que irradia valores de respeito e equidade para além de seus muros. Quando uma criança cresce em um ambiente onde as diferenças são valorizadas e a empatia é cultivada, ela leva consigo esses princípios para sua vida adulta, contribuindo para uma cultura de paz e solidariedade. Assim, o impacto da inclusão vai muito além da aprendizagem escolar; ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Contudo, o caminho da inclusão ainda é permeado por desafios significativos. A falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, a ausência de acessibilidade arquitetônica e a permanência de atitudes capacitistas são obstáculos que comprometem a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. É necessário compreender que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do educador da sala de aula regular, mas um projeto coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, professores, funcionários, famílias e poder público precisam atuar de forma integrada, criando condições para que o direito à educação inclusiva seja, de fato, garantido.

O poder de ensinar da inclusão também está na capacidade de inspirar esperança e resiliência. Ao acompanhar o desenvolvimento de um aluno com deficiência, a escola testemunha processos de superação e conquista que revelam a força do ser humano diante das adversidades. Cada avanço, por menor que pareça,

simboliza o resultado de um esforço conjunto — do aluno, da família, dos professores e da comunidade escolar. Essa experiência ensina que o sucesso educacional não se mede apenas por notas ou avaliações, mas pela transformação de vidas, pela ampliação de horizontes e pela construção de novos significados para o aprender.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão educacional amplia as fronteiras do ensino, pois convida o professor a explorar diferentes linguagens, tecnologias e estratégias didáticas. As práticas inclusivas demandam o uso de tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa, metodologias ativas e avaliações flexíveis. Essas práticas, quando bem aplicadas, beneficiam não apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e significativo. Nesse sentido, a inclusão tem o poder de ensinar a própria escola a inovar e a repensar suas formas de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, diante dos desafios e potencialidades da educação inclusiva, revela-se como um elemento essencial para a consolidação de uma escola que realmente acolha a diversidade humana. Ao longo desta reflexão, tornou-se evidente que formar professores para a inclusão não significa apenas oferecer cursos ou capacitações técnicas, mas, sobretudo, promover uma profunda transformação de concepções, atitudes e valores. A inclusão é um processo que exige do educador sensibilidade, ética, empatia e compromisso social; qualidades que ultrapassam o domínio de conteúdos e se enraízam em uma prática pedagógica humanizadora, crítica e reflexiva.

Compreender o papel do professor na sociedade contemporânea implica reconhecer que ele é mais do que um transmissor de saberes — é um mediador de encontros, um construtor de possibilidades e um agente de transformação. A formação docente voltada à inclusão precisa prepará-lo para atuar em contextos complexos, nos quais as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Nesse sentido, o professor torna-se protagonista de uma pedagogia que ensina e aprende com a diversidade, assumindo uma postura dialógica e comprometida com a equidade.

A educação inclusiva tem mostrado que o verdadeiro sentido de ensinar está no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Por isso, a formação do educador deve favorecer o desenvolvimento de um olhar ampliado, capaz de enxergar além das limitações aparentes e perceber as potencialidades de todos os estudantes. Essa postura demanda uma formação que una teoria e prática, razão e sensibilidade, técnica e humanidade. O professor precisa aprender a reinventar suas estratégias, adaptar seus métodos, dialogar com outros profissionais e refletir constantemente sobre o impacto de suas ações no processo de aprendizagem dos educandos.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas garantam condições concretas para que a formação docente aconteça de forma contínua, acessível e contextualizada. A inclusão não se sustenta apenas no ideal, mas na prática cotidiana das escolas, que deve ser alimentada por formação permanente, apoio institucional e investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. O compromisso do Estado, das universidades e das redes de ensino é assegurar que os professores tenham espaços de estudo, reflexão e trocas de experiências que potencializem sua atuação em contextos inclusivos.

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)

Entretanto, tão importante quanto a formação técnica é a formação humana do educador. É necessário que o professor se perceba como sujeito histórico e político, capaz de influenciar positivamente as trajetórias de vida de seus alunos. Como defende Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor, e o amor se manifesta no respeito à dignidade do outro, no reconhecimento de sua existência e na aposta em seu potencial de ser mais. Assim, a formação docente para a inclusão precisa ser, antes de tudo, uma formação para a humanidade — uma formação que ensine o professor a olhar para o aluno como um ser completo, que pensa, sente, cria e transforma.

A inclusão educacional, quando vivida em sua plenitude, ensina a todos: ensina o aluno a acreditar em si mesmo, o professor a se reinventar e a escola a se reconstruir como espaço de pertencimento e cidadania. E é justamente nesse movimento que se revela o poder formador da inclusão: ela transforma não apenas quem é incluído, mas também quem inclui. Por isso, a formação docente deve preparar o educador para ser um aprendiz permanente, aberto ao diálogo e à escuta, disposto a aprender com a diferença e a compreender que ensinar é também um ato de humildade e transformação recíproca.

Conclui-se, portanto, que a formação docente e a inclusão são dimensões inseparáveis de um mesmo projeto educativo. Não há inclusão verdadeira sem professores conscientes de seu papel social, nem há formação docente significativa sem o compromisso ético de construir uma escola para todos. A formação deve ser entendida como processo contínuo, que se renova a cada encontro, a cada desafio e a cada nova experiência vivida no espaço escolar. Ela não se encerra em cursos ou certificados, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, na relação com os alunos e na capacidade de enxergar a educação como prática de liberdade.

As considerações aqui apresentadas reafirmam que a inclusão é mais do que uma política educacional — é uma postura de vida, uma escolha ética e uma expressão de esperança. E o professor, ao assumir esse compromisso, torna-se protagonista de um movimento que ultrapassa as fronteiras da escola e alcança a própria sociedade. Sua prática, embasada em uma formação sólida e humanizadora, contribui para a construção de um mundo mais sensível, justo e igualitário.

Portanto, o desafio que se impõe à educação contemporânea é o de continuar formando professores que não apenas ensinem conteúdos, mas que eduquem com o coração; que não apenas falem sobre inclusão, mas que a vivam em cada gesto, em cada olhar e em cada atitude. Uma escola inclusiva nasce da coragem de seus educadores — e é na formação docente que essa coragem se alimenta, se fortalece e se transforma em ação pedagógica libertadora.

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.

PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PSYCHOMOTRICITY AND PLAY AS FACILITATORS OF LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FABIANA CRISTINA CIRINO

Graduação em Letras pela Universidade paulista – UNIP (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil – Na rede Pública Municipal.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da psicomotricidade associada ao brincar como elementos fundamentais e facilitadores do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Parte-se da concepção da criança como um sujeito integral, que aprende e se desenvolve por meio do corpo, do movimento, das emoções e das interações sociais estabelecidas no cotidiano. Nesse sentido, a psicomotricidade destaca-se como um campo essencial para o desenvolvimento global infantil, ao integrar aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais de forma indissociável. O brincar, compreendido como linguagem própria da infância, possibilita experiências significativas que favorecem a exploração do corpo, a organização do pensamento, a expressão de sentimentos e a construção de relações. Por meio de práticas corporais e lúdicas, as crianças ampliam sua autonomia, criatividade, socialização e equilíbrio emocional, desenvolvendo habilidades fundamentais para a aprendizagem e para a vida em sociedade. Fundamentado em referenciais teóricos da psicomotricidade e da pedagogia do brincar, o estudo analisa como atividades psicomotoras planejadas e intencionais contribuem para a construção do conhecimento de forma ativa e prazerosa. Conclui-se que a integração entre psicomotricidade e brincar potencializa o processo educativo, respeita as especificidades da infância e promove uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa, na qual a criança é protagonista de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This article addresses the importance of psychomotor skills associated with play as fundamental and facilitating elements of the learning process in Early Childhood Education. It starts from the conception of the child as a whole subject, who learns and develops through the body, movement, emotions, and social interactions established in daily life. In this sense, psychomotor skills stand out as an essential field for overall child development, integrating motor, cognitive, affective, and social aspects in an inseparable way. Play, understood as the language of childhood itself, enables meaningful experiences that favor the exploration of the body, the organization of thought, the expression of feelings, and the construction of relationships. Through bodily and playful practices, children expand their autonomy, creativity, socialization, and emotional balance, developing fundamental skills for learning and for life in society. Based on theoretical frameworks of psychomotor skills and the pedagogy of play, the study analyzes how planned and intentional psychomotor activities contribute to the construction of knowledge in an active and enjoyable way. It is concluded that the integration between psychomotor skills and play enhances the educational process, respects the specificities of childhood, and promotes a more humanized, inclusive, and meaningful education, in which the child is the protagonist of their own learning.

Keywords: Psychomotor skills; Play; Learning; Early Childhood Education; Holistic Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento humano e representa um período essencial para a construção de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Nessa etapa da vida, a criança aprende por meio do corpo, do movimento, das emoções e das interações que estabelece com o meio, construindo conhecimentos de forma ativa e significativa. O brincar, enquanto atividade central da infância, é o principal mediador desse processo, permitindo que a criança explore o mundo, experimente sensações, organize pensamentos, elabore hipóteses e expresse sentimentos, vivenciando situações que contribuem para sua formação integral.

A psicomotricidade surge, nesse contexto, como um campo de estudo que compreende o movimento como elemento fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança. Segundo Le Boulch (1987), o desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado à construção da identidade, da autonomia e da capacidade de aprender, uma vez que o corpo é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser compreendido apenas como um instrumento biológico e passa a ser entendido como meio de expressão, comunicação, interação social e construção do conhecimento.

Em uma sociedade marcada pela intensificação do uso das tecnologias digitais, pela diminuição dos espaços para brincar livremente e pela rotina cada vez mais estruturada das crianças, observa-se um empobrecimento das experiências corporais na infância. Muitas crianças apresentam dificuldades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio, à atenção, à organização espacial e temporal, aspectos que impactam diretamente o processo de aprendizagem escolar. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola assume o compromisso de oferecer experiências que valorizem o movimento, o corpo e o brincar como estratégias pedagógicas intencionais e integradas ao currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o corpo, o movimento e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil, reforçando que a aprendizagem ocorre por meio das interações e das experiências corporais vivenciadas pelas crianças. Os campos de experiências propostos pelo documento

evidenciam a importância de práticas que envolvam o corpo em ação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da socialização e do protagonismo infantil. Nesse sentido, integrar a psicomotricidade ao brincar no cotidiano escolar significa respeitar a natureza da infância, valorizar suas múltiplas linguagens e promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a relevância da psicomotricidade associada ao brincar como facilitadores da aprendizagem na Educação Infantil, destacando o papel do educador como mediador das experiências corporais e lúdicas. Busca-se compreender como práticas psicomotoras planejadas e intencionais podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo uma educação mais humanizada, inclusiva e alinhada às reais necessidades da infância.

Objetivo Geral

Analisar a importância da psicomotricidade e do brincar como facilitadores do processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Objetivos Específicos

- Compreender a relação entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem infantil.
- Refletir sobre o brincar como estratégia pedagógica mediadora do desenvolvimento integral.
- Discutir o papel do educador na organização de práticas psicomotoras no cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo se justifica diante da necessidade de compreender a criança em sua totalidade, reconhecendo que o processo de aprendizagem não se restringe aos aspectos cognitivos, mas envolve de forma integrada o corpo, as emoções, as relações sociais e as experiências vividas. A psicomotricidade, ao articular movimento, afetividade e pensamento, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como coordenação motora global e fina, lateralidade, equilíbrio, organização espacial e temporal, aspectos diretamente relacionados ao desempenho escolar e à autonomia da criança.

Nesse contexto, o brincar assume papel central na aprendizagem infantil, pois se configura como a forma mais natural e significativa de a criança se expressar, experimentar e construir conhecimentos. Por meio do brincar, a criança cria, imagina, erra, tenta novamente e elabora hipóteses sobre o mundo, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências emocionais e sociais. O brincar possibilita vivências que

favorecem a autoconfiança, a criatividade, a comunicação e a interação com os pares, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Ao associar a psicomotricidade ao brincar no cotidiano escolar, a escola amplia suas possibilidades educativas e fortalece práticas pedagógicas que respeitam os diferentes ritmos e potencialidades das crianças. Essa integração favorece uma aprendizagem prazerosa, ativa e contextualizada, na qual o corpo é reconhecido como mediador do conhecimento e o movimento como elemento estruturante do processo educativo. Além disso, práticas psicomotoras lúdicas contribuem para a inclusão, uma vez que permitem múltiplas formas de participação, valorizando as singularidades e promovendo o protagonismo infantil.

Diante disso, refletir sobre práticas psicomotoras lúdicas na Educação Infantil torna-se fundamental para promover uma educação inclusiva, humanizada e alinhada às necessidades reais da infância. Investir nessas práticas significa garantir experiências educativas mais significativas, que respeitam a natureza do brincar e contribuem para a formação de crianças mais autônomas, confiantes e preparadas para os desafios da aprendizagem e da convivência social.

PROBLEMA

De que maneira a psicomotricidade associada ao brincar pode facilitar o processo de aprendizagem na Educação Infantil?

A PSICOMOTRICIDADE COMO CONTEXTO FORMATIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A psicomotricidade compreende o desenvolvimento humano a partir da integração indissociável entre movimento, emoção e cognição. Na primeira infância, essa relação torna-se ainda mais evidente, uma vez que a criança constrói seus primeiros conhecimentos por meio do corpo, explorando espaços, objetos, materiais e relações sociais. O corpo, nesse período, é o principal mediador das experiências e aprendizagens, permitindo que a criança se expresse, se comunique e estabeleça vínculos com o mundo ao seu redor. Segundo Le Boulch (1987), o movimento constitui a base da construção do pensamento, da consciência corporal e da identidade, sendo elemento fundamental para o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, as experiências psicomotoras favorecem a organização do esquema corporal, da lateralidade, da coordenação motora global e fina, bem como das noções espaciais e temporais. Esses aspectos são essenciais para aprendizagens futuras, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático. Wallon (2007) destaca que a motricidade está profundamente relacionada à afetividade e à inteligência, sendo impossível dissociar o desenvolvimento motor do desenvolvimento emocional e cognitivo. Dessa forma, dificuldades psicomotoras podem refletir diretamente no processo de aprendizagem, reforçando a importância de práticas corporais desde a Educação Infantil.

O brincar potencializa as experiências psicomotoras ao proporcionar situações desafiadoras, prazerosas e significativas, nas quais a criança participa de forma ativa e espontânea. Brincadeiras como circuitos motores,

jogos de equilíbrio, danças, pular corda, jogos simbólicos e brincadeiras de imitação estimulam o corpo e o pensamento de maneira integrada. Nessas vivências, a criança constrói noções espaciais, temporais, rítmicas e de organização corporal, além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. O brincar permite que o movimento aconteça de forma natural, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, reconhecendo o movimento como linguagem fundamental da infância. Ao correr, saltar, equilibrar-se, rolar, arrastar-se e manipular objetos, a criança amplia sua autonomia, fortalece a confiança em si mesma e desenvolve maior consciência corporal. Essas experiências contribuem para a construção do protagonismo infantil e para a ampliação das possibilidades de interação com o ambiente e com os pares.

Além disso, as práticas psicomotoras favorecem o desenvolvimento socioemocional, promovendo a cooperação, o respeito às regras, a convivência coletiva e a construção de vínculos afetivos. Ao brincar em grupo, a criança aprende a esperar sua vez, compartilhar espaços e materiais, lidar com frustrações e reconhecer limites, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade. Essas experiências contribuem para a formação de crianças mais seguras emocionalmente, empáticas e capazes de se relacionar de forma saudável.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois é ele quem organiza os espaços, seleciona materiais, propõe desafios adequados e observa atentamente as necessidades individuais e coletivas das crianças. Ao atuar como mediador das experiências psicomotoras, o professor garante que as práticas sejam inclusivas, significativas e intencionalmente planejadas, respeitando as singularidades e promovendo o desenvolvimento integral. Assim, a psicomotricidade, integrada ao brincar, consolida-se como um contexto formativo essencial na Educação Infantil, contribuindo para uma aprendizagem mais rica, humana e significativa.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem infantil acontece de forma integrada, envolvendo corpo, emoção e pensamento, dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento da criança. A psicomotricidade, quando aliada ao brincar, oferece experiências que favorecem essa integração, tornando o processo educativo mais eficaz, significativo e prazeroso. Segundo Fonseca (2008), muitas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a falhas no desenvolvimento psicomotor, o que evidencia a importância de práticas corporais intencionais desde a primeira infância, capazes de favorecer a organização do esquema corporal e das funções cognitivas.

As atividades lúdicas psicomotoras possibilitam que a criança desenvolva habilidades motoras básicas, como correr, saltar, arremessar, equilibrar-se e coordenar movimentos, ao mesmo tempo em que exercita capacidades cognitivas essenciais, como atenção, memória, percepção, concentração e criatividade. Em jogos simbólicos, por exemplo, a criança utiliza o corpo para representar papéis sociais, elaborar situações imaginárias e ampliar sua linguagem oral e gestual, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e do pensamento simbólico. Já os jogos de regras contribuem para a organização do pensamento lógico, a compreensão de normas, o respeito ao outro e o controle das próprias ações.

O brincar psicomotor também desempenha papel fundamental na promoção da inclusão, uma vez que respeita os diferentes ritmos, interesses e potencialidades das crianças. Cada criança participa a seu modo, explorando possibilidades, superando desafios e construindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências corporais. Nesse sentido, o movimento torna-se um meio de expressão e aprendizagem acessível a todos, permitindo adaptações e valorizando as singularidades presentes no grupo.

Além disso, as práticas psicomotoras lúdicas favorecem o desenvolvimento socioemocional, promovendo a cooperação, a autonomia, a autoconfiança e a capacidade de lidar com frustrações. Ao brincar coletivamente, a criança aprende a negociar, compartilhar espaços, respeitar limites e reconhecer o outro, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando sua compreensão sobre a convivência social.

Dessa forma, integrar a psicomotricidade e o brincar ao cotidiano escolar significa reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira ativa, dinâmica e significativa, tendo o corpo como mediador do conhecimento. Essa integração fortalece o protagonismo infantil, amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para o desenvolvimento integral da criança, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com práticas educativas humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades reais da infância.

A psicomotricidade associada ao brincar revela-se uma poderosa aliada no processo de aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que considera o corpo como elemento central do desenvolvimento infantil. Ao integrar movimento, emoção e pensamento, essas práticas possibilitam experiências significativas que respeitam as especificidades da infância e reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que aprender, na primeira infância, é um processo que acontece por meio das vivências corporais, das interações e das experiências lúdicas.

Observa-se que as vivências psicomotoras lúdicas contribuem de forma ampla para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças, fortalecendo habilidades essenciais para a aprendizagem e para a vida em sociedade. Aspectos como coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, atenção e autonomia são potencializados quando o brincar é compreendido como estratégia pedagógica intencional. Nesse contexto, o brincar deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a ocupar um lugar central no planejamento pedagógico, assumindo sua função educativa e formativa.

Além disso, as práticas psicomotoras lúdicas favorecem a inclusão e o respeito às singularidades, pois permitem que cada criança participe de acordo com suas possibilidades, explorando o corpo, o espaço e os materiais de maneira livre e significativa. O brincar coletivo possibilita a construção de vínculos, o desenvolvimento da cooperação, da empatia e da comunicação, contribuindo para a formação de crianças mais seguras, confiantes e conscientes de si e do outro.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois é ele quem planeja, organiza e media as experiências psicomotoras, garantindo intencionalidade pedagógica, escuta sensível e observação atenta das necessidades do grupo. Ao assumir essa postura, o professor promove uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa, alinhada aos princípios da Educação Infantil e às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, investir em práticas psicomotoras lúdicas significa garantir uma infância mais plena, ativa e respeitosa, que valoriza o corpo, o movimento e o brincar como linguagens essenciais da criança. Contribui-se, assim, para a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e confiantes, capazes de aprender de forma significativa e de se relacionar de maneira saudável com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles.** Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles.** Cultura lúdica e educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- FONSECA, Vitor da.** Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FONSECA, Vitor da.** Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- FRIEDMANN, Adriana.** Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana.** O brincar e a criança do século XXI. São Paulo: Moderna, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** O brincar na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.** Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- LE BOULCH, Jean.** O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PIAGET, Jean.** A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos.** A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev.** A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, Henri.** Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

DEMOCRATIC MANAGEMENT: ITS FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND IMPLICATIONS IN DAYCARE CENTERS



FABIANA MARIA DE MIRANDA LOPES

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Montessori de Educação e Cultura (2007); Pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade Villas Boas (2018); Professora de Educação infantil no CEI Jardim São Bento Velho e Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Herbert de Souza – Betinho.

RESUMO

Neste estudo serão descritas as questões referentes ao perfil desse gestor, às suas práticas e quais as maiores dificuldades encontradas na realização deste trabalho. Também discorrerá sobre o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica nas instituições de educação infantil, exclusivamente as creches. Logo o gestor da instituição escolar sente a necessidade de reformular seus métodos, seus estudos. De modo a compreender a sua instituição para melhor atendê-la. O levantamento bibliográfico é a estrutura deste trabalho, os principais autores foram: LUCK, DEMO, PARO. Um estudo dinâmico onde se fala das principais estruturas da gestão democrática.

Palavras - chave: Gestão Escolar; Práticas e desafios; Creche.

ABSTRACT

This study will describe issues related to the profile of this manager, their practices, and the major difficulties encountered in carrying out this work. It will also discuss the role of school management and pedagogical coordination in early childhood education institutions, specifically daycare centers. Therefore, the school manager feels the need to reformulate their methods and studies in order to better understand their institution and serve it. The bibliographic survey forms the structure of this work; the main authors were: LUCK, DEMO, PARO. A dynamic study that discusses the main structures of democratic management.

Keywords: School Management; Practices and Challenges; Daycare Center.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa culminar o estudo sobre o perfil do gestor de Educação Infantil e seus fazeres. Quem são estes gestores e de forma trabalham. Trata-se de uma área de conhecimento humano com complexidades e desafios, que a todo o momento requerem tomadas de decisões, coordenações de atividades, gerenciamento de recursos humanos, financeiros, relações interpessoais, avaliação de desempenho, enfim esse gestor enfrenta desafios diários que vão surgindo de acordo com a implementação de Políticas Públicas no âmbito Escolar.

O gestor de creche deve estar intimamente ligado a esta questão, pois é algo primordial num espaço de educação infantil, gestores trabalham com metas a serem cumpridas, desafios, gerenciamento de espaços, recursos financeiros, relações interpessoais, ou seja, os fazeres deste gestor são vários e as responsabilidades inerentes ao cargo, muitas vezes impedem maior envolvimento do gestor na área pedagógica. Em muitas unidades gestores vivem a margem do trabalho pedagógico, devido ao grande número de funções citadas anteriormente.

O cargo de gestor em creches é algo recente em alguns Municípios, o que pode ter acarretado este acúmulo de funções, a creche possui apenas um professor articulador, que participa desse fazer pedagógico junto às agentes auxiliares de creche.

Há de se pensar no amadurecimento deste processo de evolução das creches, que ao longo do tempo sofreu grandes mudanças, mas que ainda necessita de avanços e investimentos para a melhoria da qualidade deste trabalho de gestão em creches.

O objetivo geral foi refletir os fazeres do gestor de forma a organizar as áreas deste fazer. Os específicos procuraram descrever os fazeres do gestor de creches e estabelecer metas que facilitem o trabalho pedagógico através destes fazeres.

Na pesquisa será utilizada a bibliografia de Gilda Rizzo, Zilma Ramos, Giancaterino, visando esclarecer estes fazeres, quais são eles, de que forma são realizados e qual o perfil destes gestores.

Os textos escolhidos se justificam pela forma que tratam o assunto, em pesquisa, de forma a elencar os pontos que norteiam o trabalho desse gestor e seus fazeres dentro de uma instituição pública, que requer: dedicação, transparência, competência, impessoalidade, desta forma ao final da pesquisa, concluiremos como é realizado no dia-a-dia o trabalho de um gestor de creches, se se distinguem conforme o gestor e/ou a instituição em que está inserido e o grupo com o qual trabalha.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

A Constituição Federal de 1988 deixa evidente a participação e a descentralização de acordo com que define em seu primeiro artigo: “Todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é fundamentada nesses princípios e aparecem mais explícitos nos artigos 14 e 15, em que se consagram “...o *princípio da gestão participativa e o controle público da qualidade da educação*” (BRASIL, 1996).

Ficando evidente que a educação não é responsabilidade apenas de uma pessoa, mas sim de todos. Independente da configuração organizacional admitida, que deve atuar em regime de cooperação e de transparência.

Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, com o propósito de nortear as Instituições de Educação Infantil quanto à concepção de suas propostas pedagógicas. Possui um conjunto de oito diretrizes, sua primeira diretriz traz fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, sobre três eixos: Ético (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito do bem comum); Político (direito e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito a ordem democrática); Estético (sensibilidade, criticidade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

O argumento do texto da resolução se firma na ênfase de se explanar os princípios da direito e cidadania aos diversos aspectos da Educação Infantil. Não somente ao que representa como direito, mas naquilo que pode ser proferido através das práticas de seus diferentes atores nas atividades de educação e cuidado junto à criança. O foco do trabalho pedagógico deve atribuir “[...] as múltiplas formas de diálogo e interação tendo por objetivo promover a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade” (BRASIL, 1994:14).

Ainda de acordo com o documento, em sua sétima diretriz, por parte dos educadores à educação e cuidados deve ocorrer num ambiente de gestão democrática. O caráter democrático e de participação, são retificados na oitava diretriz, quando nos fala que estes são princípios que devem nortear os regimes e as propostas pedagógicas da Instituições de educação Infantil, de modo a proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar (BRASIL, 1999: 22).

De acordo com estudos realizados sobre concepção de gestão democrática encontramos a “participação da comunidade nas decisões da escola, a partilha do poder e o trabalho em equipe”. Encontramos apoio teórico em Demo (1999) e Paro (2003), quando pensam a participação num processo democrático, afirmando que a participação propriamente dita é partilha de poder e a participação na tomada de decisões.

Pensar na gestão democrática, supõe levar em consideração os instrumentos que possibilitem um universo de desconstrução das relações hierarquizadas de poder e dominação. Implica, “vencer o viés da cultura presidencialista”, no pensamento de Alder Júlio Calado (2003, p.18) e garantir uma educação e uma escola que contribuam permanentemente para o exercício da cidadania individual e coletiva de todos os seus agentes.

Como também não se pode jamais desconsiderar a precariedade das condições concretas a que se encontram submetidos/as os/as profissionais da educação.

GESTÃO DE CRECHE: GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diante da relevância da educação infantil enquanto espaço social, bem como *lotus* privilegiado de desenvolvimento da cidadania democrática, a gestão da mesma é peça fundamental para a articulação nesse processo, na perspectiva de superar práticas pedagógicas ditatórias, haja vista que é função de qualquer espaço educativo formar indivíduos críticos, criativos e participativos. Dessa forma:

A gestão democrática deve ser instrumentos de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões de qualquer conteúdo substantivo (SPÓSITO, 2002, p. 55)

A gestão democrática na educação infantil é um bem enquanto projeto pedagógico de trabalho no sentido viabilizar e concretizar ações democráticas, possibilitando, a formação do sujeito-cidadão, aquele que reflete a realidade, que aprende a posicionar-se diante do mundo como sujeito-agente da sua história e da história coletiva.

Desta forma, por meio do projeto pedagógico em ação, se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico formador. Define-se aí a responsabilidade e o compromisso do administrador educacional e da administradora educacional na direção desse processo (FERREIRA, 2001 p. 112).

Nesta perspectiva, fica claro que as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa e feliz.

As propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil devem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Vemos, assim que a educação para infância não pode perder de vista os reais envolvidos nesse processo: as crianças, pessoas em desenvolvimento, capazes de expressar sua palavra, seu pensamento e seu desejo para a sociedade que as cerca, quando esta não se torna surda, mas troca o princípio da ordem, da reprodução e do silêncio pelo ruído do movimento das interações e do diálogo à vida e fundamental para a construção do projeto de gestão que se deseja para educação brasileira.

No cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão, as creches e as pré-escolas precisam criar espaços de discussões que favoreçam a participação dos vários segmentos da instituição (pais, professores, crianças e funcionários) na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos, enfim, nos processos decisórios da creche.

Nesse contexto, o/a gestora da instituição de educação infantil assume uma função relevante nesse processo, ao que tudo indica, ele/a tenta, se esforça e luta pela democratização das relações, pois percebe com clareza que a gestão da educação constitui um instrumento de mediação das relações de poder dentro dela.

Nesse sentido, cabe ao gestor/a uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atitudes e habilidades apropriadas e necessárias para que as pessoas tomem parte e desenvolvam culturas mais participativas. Para que ocorra, sua postura e sua prática não podem, nem devem jamais ser ditatórias, mas sim

dialógicas, respeitosas e éticas, reconhecendo, portanto, Em cada criança, pai/mãe e professor/a um sujeito de direitos e deveres. Assim, o olhar, a compreensão e o tratamento dado a esses agentes não poderia ser outro senão o de cidadão.

O PERFIL DO GESTOR DE CRECHES

O gestor de creche é antes de tudo um PROFESSOR. O perfil desse gestor está intimamente ligado à sua carreira na educação, em sua experiência em sala de aula, o que o torna alguém que conhece o ambiente com a qual irá trabalhar conhecedor do dia a dia de um trabalho com crianças pequenas, suas necessidades e peculiaridades.

O gestor é um professor experiente que a partir do trabalho realizado, tem seu primeiro requisito para ocupação do cargo, o convívio com o grupo, as relações construídas, a interação com as crianças, as reflexões que envolveram a tomada de diferentes decisões, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a capacidade de avaliar situações e comportamentos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei 9395/96 em seu Art.62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A formação desses gestores é de nível médio normal e formação superior em diferentes áreas, além da formação em curso de aperfeiçoamento em Gestão Pública Escolar, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, para todos os candidatos a gestores.

Uma das principais características destes gestores são o engajamento com a proposta da Educação Infantil, suas especificidades e peculiaridades, pois sabem que são responsáveis por imprimir uma base sólida na trajetória escolar dessas crianças, dando-lhes formação, independência, proporcionando o desenvolvimento integral destes, sendo parte fundamental neste processo.

OS FAZERES E AS PRÁTICAS DO GESTOR DE CRECHES

O diretor é figura central para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições de Educação Infantil, trata-se de uma área de conhecimento humano com complexidades e desafios, que a todo o momento requer tomada de decisões, coordenação de atividades, avaliação de desempenho, são desafios diários que vão surgindo de acordo com a implementação de políticas públicas no âmbito escolar.

Segundo Luck (2009, p.25)

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que

impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação continuada, em serviço, além de programas e concentrados sobre temas específicos.

O gestor de creches da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro trabalha com essa multiplicidade de funções, está inerente à seu cargo, a administração dos recursos financeiros, a qualidade de ensino dos alunos, a elaboração de projetos pedagógicos, as relações interpessoais do grupo de funcionários, a interação da comunidade, enfim a rotina é a cada dia mais complexa, pois a gestão escolar está atribuída à diferentes gestões dentro de uma mesma unidade escolar.

Deste modo o gestor deve estar atento a esses fazeres, pois a organização torna-se essencial, pois a partir da organização em áreas, todas as tarefas diárias terão gerenciamento, direcionamento e supervisão. O planejamento é baseado em metas e objetivos que deverão ser atingidos ao longo da gestão daquela unidade, de acordo com o grupo escolar com a qual está trabalhando. Os imprevistos podem ocorrer no decorrer das ações, desta forma a flexibilidade é fundamental de modo a garantir a tomada imediata de decisões.

Com o foco na aprendizagem dos alunos, o gestor aplica nas práticas do dia a dia a integração, a coerência e a consistência entre as ações do trabalho educacional, promovendo o respeito à diversidade, ao desenvolvimento das habilidades, competências e talentos. De forma a garantir o desenvolvimento pleno da unidade escolar, o gestor aplica sua liderança de forma democrática, junto à sua equipe pedagógica, unindo toda a comunidade escolar em prol de um resultado positivo na unidade em que atua.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB Nº 9394/96, no seu Art. 29 destaca:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O gestor precisa ter uma visão pedagógica em todas as suas ações, estabelecendo objetivos para os processos de ensino, defini linhas de ação de acordo com o conjunto de características da comunidade escolar atendida pela unidade em que atua. Considerando este o aspecto mais significativo da gestão escolar. A finalidade do trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize, avaliando o processo de funcionamento da creche como um todo. Pois todas as suas ações visam o resultado final que é a qualidade de ensino oferecido às crianças da Educação Infantil.

O gestor através de toda sua equipe promove atividades pedagógicas e atendimento em tempo integral a crianças da educação infantil, garantindo o desenvolvimento pleno dessas crianças, tendo o cuidar e o educar como objetivos indissociáveis, que na rotina da creche acontecem de forma natural e ao mesmo tempo planejada nas ações diárias da creche, embora deva predominar a informalidade sobre a formalidade, essas atividades devem ser pensadas e planejadas para que ofereçam as melhores e mais completas oportunidades de crescimento e de construção de conhecimento de forma integral, o papel do gestor está nestas ações que busca orientar o corpo docente no desenvolvimento destas práticas.

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LÍDER DE MUDANÇAS

O diretor da escola é uma figura relevante enquanto líder, ele exerce uma função ampla e complexa na comunidade escolar. Tem o poder influenciador em favor do desempenho dos que trabalham com ele e possui como missão proporcionar, aos professores e alunos, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, deve ter o conhecimento do cotidiano escolar, ser um educador que administra com qualidade a unidade.

O mundo moderno sofre mudanças. O verdadeiro líder que se destaca possui a capacidade de adaptar-se às mudanças. A mudança mais importante é aquela que acontece com o próprio líder. Para acontecer a mudança planejada, o líder precisa conhecer os profissionais que atuam junto com ele, suas capacidades, habilidades e competências.

Para Oliveira (2005), as pessoas têm funções e papéis diferentes na escola. Desse modo, é importante destacar que as funções estão alocadas nos níveis de hierarquia, mas os papéis que as pessoas exercem estão na escola como um todo, participando das responsabilidades e soluções de problemas.

O desafio maior do gestor está em como delegar e como utilizar a autoridade. É preciso saber delegar, desenvolver competências, oportunizando as pessoas de participarem na tomada de decisões em um ambiente de movimento.

Segundo Libâneo (2001), muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Como mostra o autor, algo considerado de extrema importância para o gestor educacional é a necessidade de administrar suas próprias ações, respeitando as diferenças, pesquisando, analisando, dialogando, cedendo, ouvindo e aceitando opiniões.

O modelo de gestão neste capítulo prioriza o estímulo ao processo de mudanças na forma de gerir escolas a partir do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. participação dos professores de educação na elaboração do projeto político-pedagógico;
II. participação das comunidades escolar e local em conselho escolares e equivalentes
(BRASIL, 1996).

Dessa forma, fica claro que uma das principais atuações do gestor educacional é ser agente de transformação, a partir do enfoque das relações interpessoais para desempenhar com sucesso seu papel, que atualmente deve exercido pela autoridade num espaço de cooperativismo e não mais pelo poder hierarquizado. Neste sentido, o conhecimento sobre a gestão educacional é importante, pois assume um caráter que engloba todas as ações da escola de educação infantil e representa a intencionalidade da instituição, de forma que o papel do gestor assume novos rumos.

Diante disso, é essencial refletir sobre a responsabilidade com que a gestão educacional das instituições de educação infantil vem sendo problematizada e sua repercussão na prática cotidiana, o que implica em novas discussões acerca da infância e da educação.

A relevância que se dá à Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica e também o período em que os indivíduos se desenvolvem nas dimensões: cognitivas, afetivas, corporais e sociais, atribuindo um período singular para a construção de conhecimento leva a novas reflexões, buscando compreender este processo por meio da perspectiva histórico-social, a fim de apreender a interação no exercício profissional dos gestores que atuam com crianças desta faixa etária.

A partir da história da Educação Infantil, percebe-se que sua trajetória foi determinada por mudanças sociais e econômicas. E as concepções limitadas sobre a gestão educacional acabam por cristalizar processos vinculados à burocratização desta função que está desempenhando, tendo a necessidade e uma perspectiva de rompimento com o paradigma assistencialista.

A Educação Infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças. A responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre os aspectos que se entrelaçam e repercutem nas suas práticas. E sobre esta ótica, as Orientações Curriculares orientam acerca do papel do gestor no espaço de uma E.I.: “um espaço de Educação Infantil que respeita a criança precisa garantir a proteção à sua saúde, construir relações positivas e criar oportunidades para a aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 14).

Portanto, é papel do gestor preocupar-se com as questões físicas, administrativas e pedagógicas, para que o trabalho com as crianças, os educadores e as famílias sejam satisfatórios, sendo preciso viabilizar o contato da criança com a natureza, oferecer um ambiente apropriado à aprendizagem, ter as brincadeiras como eixo norteador do trabalho pedagógico e equipar a instituição de ensino com materiais e brinquedos de livre acesso às crianças.

O EFETIVO EXERCÍCIO DO GESTOR

O papel do gestor contemporâneo engloba valores de responsabilidade social, justiça, ética e profissional, como também a formação humanística, o qual leva o ser a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido

Gestores são pessoas com responsabilidades de orientar o trabalho dos outros, organizando o tempo e o espaço escolar, garantindo excelência educacional, e conseqüentemente o sucesso escolar. Eles desempenham liderança, quando realiza tarefas e constrói relacionamentos dentro da Unidade Escolar.

A autoridade, a responsabilidade, a decisão, a disciplina e a iniciativa são fatores e características que estão estritamente relacionadas com o papel do gestor educacional, e apontam que a escola não pode ser resumida ao fato de que “alguém manda”, promovendo o crescimento da educação na instituição onde atua, contribuindo para a formação de pessoas que buscam o sucesso.

O gestor precisa conhecer em detalhes as diretrizes e bases de funcionamento da escola, dentro de suas regulamentações. E a LDB (1996) demonstra preocupações com a educação brasileira: o funcionamento e a educação da Educação Básica. Outro aspecto importante é em relação ao pensamento gerencial com foco na

qualidade, em que a escola precisa posicionar a sua missão, visão de futuro, crenças e valores, sugerindo uma escola progressista e que atenda às necessidades dos alunos.

Ao comparar os termos “administrador” e “gestor”, pode-se perceber uma dicotomia de significados. O primeiro termo é associado às formas autoritárias de poder, enquanto o segundo encontra-se na forma de possibilidade da coletividade, participação e descentralização das ações no sistema educacional e nas Unidades Escolares.

Para Barbosa (2009), o processo é absolutamente humano, na esfera educacional, em que se exige um esforço pela aceitação de condições organizatórias, ficando evidente a relação de subordinação e a atividade de mediar ou coordenar uma equipe.

Percebe-se, então, que a figura do gestor educacional é alguém que precisa lidar com as problemáticas que surgem no cotidiano, numa visão dinâmica em seu caráter horizontal, buscando a resolução de problemas com todos os envolvidos.

Dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas são características essenciais para o perfil do gestor. Contudo, essas características são aperfeiçoadas pelo gestor durante sua “caminhada” profissional, de acordo com suas experiências.

Sobre esta questão, Libâneo (2004) nos aponta algumas atribuições do diretor de uma instituição: supervisor de atividades administrativas e pedagógicas; promotor da integração entre escola e comunidade; conhecedor da legislação educacional.

A gestão escolar não se propõe a depreciar a administração, mas superar seus limites no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão de complexidade e dinamicidade.

A gestão é apenas uma ação de caráter abrangente, com potencialidades de transformação, envolvida e comprometida com o desenvolvimento, diferentemente da visão de uma administração que se ocupa exclusivamente de recursos.

Assim, de fato constata-se que a educação é um bem público que necessita de qualidade gerencial para ter qualidade de ensino.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN - (2010), a proposta pedagógica “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados.”

Ainda citando o DCN, as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Desta forma, os objetivos da educação para a infância devem “garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança e à interação com outras crianças.”

Segundo Kramer (2003) “toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade.” Desta forma, a história, a sociologia, a antropologia e a psicologia, juntamente com as principais tendências pedagógicas, são importantes ferramentas para o embasamento teórico de todo o trabalho pedagógico.

O que as pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento têm apontado é que a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que ajudam a significar o mundo e a si mesmos, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

O processo de construção de projetos pedagógicos e planejamentos na educação infantil vêm sendo amplamente discutidos entre os educadores da primeira infância. Tal discussão se faz relevante, pois envolve a reflexão sobre a prática docente, a estruturação, a organização e a elaboração das intencionalidades educativas.

O planejamento pedagógico é um tema que precisa ser estudado e problematizado por todos os profissionais da educação infantil, pois do mesmo dependem a intencionalidade e a qualidade Do trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Corsino (2009) destaca que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço.”

Os projetos pedagógicos na educação infantil devem consistir em:

[...] uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletiram sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles [os projetos] são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, pesquisar, procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 58).

Ao pensar em uma pedagogia para a educação infantil que garanta o direito à infância, deve-se partir da pluralidade de suas características. Para tanto, é necessário que a organização dos espaços e das atividades oportunize múltiplas vivências e diferentes práticas sociais.

Neste sentido, é necessário propiciar às crianças ambientes desafiadores, nos quais possam mobilizar e potencializar a discussão, a curiosidade e problematização acerca dos assuntos que podem ser levantados por elas.

Além disso, propor experiências que favoreçam a interação das crianças com outras crianças e com o ambiente permitirá que desenvolvam confiança e autonomia, garantindo sua espontaneidade.

Para Vygotsky, as atividades de pensar, perceber, resolver problemas, recordar imaginar e emocionar-se ocorrem na interface pessoa-ambiente, na “mente em sociedade”.

O profissional da educação infantil tem um importante papel dentro do sistema de ensino. Toda proposta pedagógica representa um desafio e uma aposta (Kramer,1996) que aponta um caminho a ser trilhado, compreendendo que todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores, sujeitos dessa construção.

O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e

adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho. (NUNES, 2006, p. 29)

Sendo a creche um espaço de socialização, o educador tem o papel de não só de organizar os espaços e recursos, como também de mediar as relações entre criança/ criança e criança/adulto. Ouvi-las, instigá-las e desafiá-las na busca do conhecimento e, desta forma, reforçar a capacidade crítica e a curiosidade das crianças.

Como aponta Corsino (2003), ao educador cabe garantir um espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria dos pequenos. O educador também é responsável pela interlocução com as famílias e a comunidade, promovendo um diálogo sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças.

Considerando que aprender não é apenas uma questão cognitiva, mas também uma prática afetiva, o educador deve ser um articulador entre o racional e o emocional, despertando na criança a autonomia, o espírito crítico, a criatividade e a solidariedade.

Portanto, cabe ao educador propor atividades que conduzam a criança à construção de significados a fim de, não apenas compreender o universo que a cerca, como transformá-lo.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Historicamente, o papel do educador da primeira infância limitava-se aos cuidados com o corpo da criança (alimentação, sono, higiene). Desta forma, admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional. Bastava gostar e “ter jeitinho” com crianças. Como aponta Lobo (2011, p. 43):

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

Todavia, a responsabilidade de educar a primeira infância vem ganhando cada vez mais atenção, não só do poder público, mas da sociedade como um todo. Por isso, dada a relevância de sua atuação no processo de aprendizagem, muito se tem refletido acerca da formação dos profissionais da educação infantil, como expõe o texto do Plano Nacional de Educação:

A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que está se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. (PNE, 2001)

Considerando que as práticas educativas atuais estão assentadas sobre o conceito de criança cidadã, cabe repensar a atuação deste profissional num contexto sociocultural, onde a criança é a protagonista da sua aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe, no título VI art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (LDB 9394/96)

A formação do professor, de acordo com Oliveira (2013), é vista

[...] como um processo de apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem [...] é um processo dinâmico, pleno de desafios e descobertas, que se dá ao longo da vida profissional do docente e orienta a tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes com os quais trabalha." (OLIVEIRA, 2013, p. 61)

Neste sentido, cabe destacar a importância da formação continuada como relevante contribuição na construção das práticas pedagógicas. Para existir uma educação infantil de qualidade, faz-se necessário o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos e práticas destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado, conclui-se que a gestão escolar e a coordenação pedagógica enfrentam uma grande contradição dos discursos e das suas práticas. O processo da gestão democrática na educação infantil, nos mostra longo e desafiador caminho a ser percorrido para sua efetivação. De um lado artigos constitucionais e as teorias, do outro, profissionais da educação e as condições de trabalho.

A concepção de gestão educacional presente na instituição está repercutindo em uma prática alienada, sua atuação está restrita a cumprir tarefas, não há uma preocupação com a gestão democrática, há muitos prazos a se cumprir, o que acaba por sucumbir ao fazer do gestor na educação infantil.

Destaco a importância da necessidade do gestor e coordenador se aproximar – se de conteúdos próprios, voltados para formação continuada. A análise dos documentos legais não deixa dúvida sobre a exigência de profissional docente qualificado para assumir a gestão das instituições educacionais. A formação de gestores precisa abandonar questões relativas à gestão democrática, que garanta a participação dos diversos atores da comunidade escolar e local, desde o planejamento à avaliação dos processos desenvolvidos no fazer da escola. A participação não se limita a momentos marcados e sim no decorrer da construção de todo o processo, com diálogo permanente.

Concepções limitadas sobre a gestão educacional acabam por cristalizar processos vinculados à burocratização desta função sem que o gestor compreenda o significado da função que está desempenhando. A necessidade de voltarmos nosso olhar para esta realidade a fim de buscar a sua transformação continuada dos profissionais da educação, para que possamos vislumbrar a promoção de uma educação infantil que supere o paradigma assistencialista para se tornar transformadora e de qualidade.

Durante muito tempo, a capacidade das crianças pequenas em se relacionar com o mundo físico e social foi negligenciada. A percepção de que a criança era incapaz de construir seus conhecimentos fundamentava-se na concepção de sua imaturidade física, psicológica e cognitiva.

Tais concepções, junto com a necessidade de deixar a criança num lugar seguro para que os pais pudessem trabalhar, reforçaram a ideia de que as creches seriam apenas um espaço de cuidados onde higiene e proteção eram priorizadas e o educar limitar-se-ia ao tempo da escola, quando a criança já estivesse com seis ou sete anos.

Sabemos que em nenhuma outra fase da vida as crianças se desenvolvem tão rapidamente quanto até os três anos de idade. Daí a importância do trabalho realizado na creche, uma vez que o conhecimento, nessa fase, acontece basicamente através da ação, interação com outras crianças e adultos, da brincadeira e da imaginação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os fazeres na Educação Infantil**. 10.ed. São Paulo, 2001: Cortez

KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular Para a Educação Infantil**. Ed. Ática. Rio de Janeiro, 2003.

- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOBO, A.P. Políticas **Públicas para a Educação Infantil: uma releitura na legislação brasileira**. Niterói, 2011.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil, cotidiano e políticas**. In: CORSINO, Patrícia. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- OLIVEIRA, Z. et al. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2005.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. Ed. Cortez. São Paulo, 2013.
- SPÓSITO, M.P. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, J.B. (Org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2002.

A INCLUSÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

THE INCLUSION OF TEACHERS IN THE INCLUSION PROCESS



FABIANA REGINA NERONE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2017); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

O presente artigo aborda o cenário crítico do docente no processo de inclusão, considerando as políticas públicas, as práticas educacionais, a legislação vigente e a formação de professores. Nessa perspectiva, ao analisar tais políticas no contexto da educação inclusiva, percorrendo um caminho marcado por mudanças significativas e a necessidade em quebras de paradigmas tradicionais, com o objetivo de propor reflexões que buscam soluções para superar práticas mecânicas e métodos tradicionais de ensino, discutindo aspectos pedagógicos, políticos e formativos essenciais para uma formação docente crítica, reflexiva e de qualidade. Além disso, analisa os desafios enfrentados pelos professores na efetivação das políticas inclusivas, bem como as contradições existentes entre a legislação educacional e realidade das instituições de ensino. Diante desse quadro, podemos concluir que as contribuições dos autores enfatizam a problemática da inclusão, reconhecendo uma necessidade de mudança, com falhas existentes no sistema educacional e nas leis que regem nosso país.

Palavras-chave: Inclusão; atuação do professor; legislação.

ABSTRACT

This article addresses the critical scenario of teachers in the inclusion process, considering public policies, educational practices, current legislation, and teacher training. From this perspective, by analyzing these policies

in the context of inclusive education, following a path marked by significant changes and the need to break with traditional paradigms, the aim is to propose reflections that seek solutions to overcome mechanical practices and traditional teaching methods, discussing essential pedagogical, political, and formative aspects for a critical, reflective, and high-quality teacher training. Furthermore, it analyzes the challenges faced by teachers in implementing inclusive policies, as well as the contradictions between educational legislation and the reality of educational institutions. Given this scenario, we can conclude that the authors' contributions emphasize the problematic nature of inclusion, recognizing a need for change, with existing flaws in the educational system and the laws governing our country.

Keywords: Inclusion; teacher role; legislation.

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira passou a ser reconhecida como dever do Estado e direito de todos, com especial atenção ao processo de inclusão. Nesse contexto, a formação de professores com qualidade constitui um dos grandes desafios da atualidade. Vivemos em um período marcado por incertezas e inseguranças, no qual a reflexão sobre a qualificação docente se mostra fundamental, embora, por si só, não seja suficiente para responder a todas as demandas educacionais.

Observa-se que muitos professores enfrentam dificuldades em sala de aula ao lidarem com estudantes com necessidades educacionais especiais, o que compromete o planejamento das aulas e o manejo das diferenças e demais demandas da educação inclusiva. Essas questões evidenciam a crescente necessidade de oportunidades de formação docente mais abrangentes, contínuas e inovadoras.

A educação por sua vez, é um dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que é direito de todos e dever do Estado e da família promovê-la, garantindo normas que assegurem o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua integração social, nos termos da lei.

Sobre isso, o pedagogo Paulo Freire nos aponta:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. E pensando sua prática naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p.72).

É visível a dificuldade que muitos professores enfrentam em sala de aula ao lidar com diversidade de estudantes e as especificidades da educação inclusiva, o que evidencia a necessidade de uma valorização docente que envolva tanto a formação inicial quanto a continuada. Esse processo exige a construção de um campo de conhecimentos específicos, que considere não apenas aspectos técnicos, mas também o sentido da existência humana, a sensibilidade pessoal e social, além de uma compreensão crítica dos conhecimentos sobre ética e políticas educacionais.

No contexto da educação especial, o número de alunos integrados ao processo de inclusão tem crescido significativamente.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, havia cerca de 1,8 milhão de matrículas na educação especial, refletindo tanto na ampliação das políticas inclusivas quanto a diversidade de necessidade educacionais existentes no sistema educacional brasileiro. Porém, apesar do aumento das matrículas, a formação docente específica nessa área é bastante limitada: apenas 6,1% dos professores regentes da educação básica possuíam formação continuada em educação especial certificada em 2023, indicando uma lacuna na preparação adequada para atender esses estudantes.

Além disso, o aumento de matrículas na educação profissional e tecnológica já ultrapassou 2,5 milhões de estudantes, o que demonstra um crescimento na oferta dessa modalidade de ensino, mas ainda apresenta desafios no que diz respeito à garantia de qualidade, permanência e dados sistematizados sobre indicadores como evasão e aprovação nessa área.

Para superar esses desafios e evitar a exclusão educacional, é essencial mobilizar toda a sociedade brasileira, bem como ampliar as oportunidades de formação docente abrangentes e inovadoras, capazes de responder à complexidade da educação inclusiva e promover uma educação de qualidade para todos.

Segundo o autor Bueno, dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades especiais educativas no ensino regular sem apoio especializado, de modo que propiciem a discussão, a reflexão, a ação dos processos correlacionados determinantes das causas da exclusão/inclusão. (BUENO, 1999, p. 2-2).

Assim, a educação inclusiva compreende um modelo de ensino que reconhece e atende as diferenças e às necessidades específicas de cada aluno, não devendo ser compreendida de forma isolada, mas como parte integrante do sistema regular de ensino. Para efetivação desse conceito, torna-se indispensável a formação adequada e continuada dos professores, de modo que estejam preparados para lidar com a diversidade presente no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de uma política pública nacional de educação profissional de milhões de jovens e adultos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, como desempregados, chefes de família, mulheres em busca do primeiro emprego, pessoas com deficiência e membros de grupos étnicos historicamente discriminados.

O sistema educacional brasileiro organiza-se por meio dos sistemas de ensino da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, responsáveis pela oferta da educação regular. Com base nos dados apresentados, considera-se que há fundamentos relevantes para realização desta pesquisa, a qual busca contribuir para a reflexão sobre o papel do docente no processo de inclusão.

DESENVOLVIMENTO

O DOCENTE E AS LEIS

É fundamental abordar a Constituição Federal, uma vez que ela constitui o conjunto de normas que organiza e regula o funcionamento do Estado e das instituições, além de orientar as práticas sociais e culturais de uma nação. Nesse sentido, a Constituição deve ser compreendida como a lei máxima do país, responsável por limitar os poderes do Estado e definir os direitos e deveres dos cidadãos. Em seu artigo 206, são apresentados os princípios que devem nortear a educação nacional. No entanto, ao analisar tais princípios à luz da realidade

educacional brasileira, constata-se a existência de contradições entre o que está previsto na legislação e as condições concretas vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino

Segue artigo 206.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV -gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V -valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI -gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 206).

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece uma série de princípios que devem orientar a educação, reconhecendo-a como um direito social fundamental em um Estado Democrático de Direito.

Contudo, não basta apenas garantir o acesso à escola; é indispensável assegurar a permanência do estudante por tempo adequado, possibilitando uma formação integral voltada para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, a realidade da educação brasileira distancia-se significativamente das propostas previstas na legislação. É consenso que, caso as leis que regem o sistema educacional fossem plenamente cumpridas, o país apresentaria níveis educacionais mais elevados do que os observados atualmente.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, embora elaborada em outro país as características e os interesses individuais de cada educando, prevenindo práticas discriminatórias e a exclusão social. Para isso, propõe que as escolas e os professores se organizem e se capacitem para tender à diversidade presente no ambiente escolar.

Todavia, entende-se que tais objetivos somente serão alcançados por meio de investimentos efetivos do Estado na valorização dos profissionais da educação, como o aprimoramento de sua formação e a promoção de mudanças progressivas nas crenças pessoais e nos paradigmas pedagógicos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 aprovada em 20 de dezembro de 1996, assim como a Declaração de Salamanca, reafirmam os direitos assegurados pelas legislações maiores que regulamentam o sistema educacional vigente. A LDB dedica um capítulo específico à formação de professores, definindo fundamentos metodológicos, modalidades de ensino e as instituições responsáveis pela formação inicial docente, além de garantir o direito à formação continuada.

A formação continuada constitui um ponto central da LDB, que assegura aos professores o direito ao aperfeiçoamento profissional, com a garantia de períodos destinados a estudos, planejamento e avaliação, devidamente incluídos na carga horária de trabalho.

Notamos que as mudanças no sistema educacional e as mudanças exigidas pela LDB fazem com que os profissionais revejam a questão de só possuírem a formação inicial. Professores devem estar atualizados, e, por isso a formação continuada também é defendida por lei. Uma política de formação de professores é um dos pilares para construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p.227).

O sucesso da inclusão depende, em grande parte, do trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, o qual pois deve ser qualificado para atender às necessidades diferenciadas de seus alunos e para propor situações de ensino e qualidade, assegurando a aprendizagem de todos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Quando falamos em formação de professores, temos de levar em consideração a instrução, em sociedades mais antigas o nível de instruções era menor porque havia uma necessidade menor de instruções e havia uma circulação menor de informações. Assim, não é possível pensar em processo de inclusão sem a garantia de uma educação pública de qualidade.

O docente precisa buscar conhecimentos, meios de atingir seus alunos, na sala de aula que a prática idealiza o que a teoria idealiza. Contudo, as escolas são elitistas e excludentes, dando privilégios para poucas pessoas enquanto as escolas das periferias possuem maior número de aluno por sala e uma grande falta de profissionais e ensino de qualidade, nos termos sociológicos a elite possui mais privilégios econômicos e consequentemente pode garantir uma educação de qualidade para seus filhos, a inclusão não é efetivada meramente por leis, ela é efetivada por processos, que ampliam a participação de todos os estudantes nos estabelecimento do ensino regular, nós educadores temos as ações, as intenções e o compromisso.

O professor, para superar os entraves educacionais tem de criar ações bem-intencionadas, diálogos entre professores, medidas, planejamento de eventos e muito mais, para trabalhar com o processo de inclusão, tem de ter a inclusão da família e comunidade.

Sobre isso em sua Dissertação de Mestrado Eliane Maria Bergo nos aponta:

A educação continuada apresenta-se como alternativa para a (re) construção cotidiana do ser humano, em todas as suas dimensões, no contexto de uma sociedade cada dia mais complexa, caracterizada pela globalização e pelas mudanças aceleradas, tornando-se essencial para possibilitar a ampliação da consciência, a melhoria da qualidade de vida e assegurar as condições as pessoas e ao próprio país [...] (BERGO, 2002, p. 34).

É necessário haver uma mudança educacional, para que seja possível a efetivação de uma educação de qualidade a todos alunos, não pela imposição de leis, mas por reconhecimento de que a exclusão fere todos seus direitos humanos. Formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos: é prepará-lo para um novo modo de educar que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com educando (ALMEIDA, 2007, p. 336);

Como podemos observar no excerto supracitado, para que o docente possa trabalhar com inclusão, ele deve se sentir seguro com base em sua formação inicial e continuada, um processo permanente com propósito de colaborar com a prática social, exigindo mudanças relativas ao currículo, à avaliação e a flexibilização de tempos e espaços, preparando o educando para uma vida em sociedade.

Dentro deste contexto, a análise da prática é uma das tarefas das mais complexas neste tipo de discussão, é preciso que os professores reflitam sobre sua própria prática e, dentro dessa reflexão, possam discutir o motivo pelo qual as diferenças têm sido pouco valorizadas no espaço escolar, é na diferença que as crianças crescem, se afirmam e se constituem.

Frente a esta problemática se evidencia a carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e aprendizagem considerando a especificidade da educação especial e seu público. Esta questão não se direciona apenas a formação inicial, mas também a formação continuada.

A falta de incentivo pela busca permanente de formação, associa-se a existência de prática docente individualizada causando danos entre as ações formativas compartilhadas, dessa forma fica claro que os professores reconhecem atitudes de resistência ao trabalho com alunos especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se articular os saberes necessários à educação inclusiva com a prática pedagógica reflexiva e as vivências formativas, favorecendo uma melhor compreensão dos participantes acerca da legislação, da formação docente e dos processos de inclusão. A realidade observada evidenciou questionamentos relevantes sobre a importância de profissionais qualificados e sobre a necessidade do professor estar aberto a novas estratégias pedagógicas que promovam a troca de conhecimentos e a construção de novas ideias.

Para que a educação inclusiva se concretize de forma efetiva, é fundamental reconhecer o papel do professor como mediador de todo o processo de construção do conhecimento. Cabe a ele possibilitar uma educação de qualidade, na qual a diversidade seja respeitada e compreendida como uma ferramenta de crescimento pessoal e ampliação das aprendizagens de todos os estudantes.

De acordo com a legislação brasileira, entende-se que a educação especial deve ocorrer preferencialmente no contexto das escolas comuns, assegurando o direito à escolarização de todos. Os dados e reflexões apresentados evidenciam os caminhos que os educadores precisam percorrer, indicando que o futuro da educação inclusiva em nosso país depende de um esforço coletivo, comprometido com uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir maior equidade e qualidade no ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar”. Anped, 2007.

BERGO, Eliane Maria. Modelo de aprendizagem mediada pela universidade corporativa: uma proposta de quebra de paradigma. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Mestrado em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação básica.** CNE/CEB, n2, 11 set, 2001.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal de 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB (Lei nº9394/96). 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica: dados e indicadores. Brasília, DF: MEC, 2024.

BUENO, J.G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores:** generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, V3, n.5, p. 2-25, 1999.

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

LIBANÊO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, S.R. **A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os modelos Padronizados.** 25º Reunião da ANDEP. 2002.

COMO AS BARREIRAS ATITUDINAIS E O CAPACITISMO INFLUENCIAM NA VIDA DO ESTUDANTE DURANTE SUA VIDA ESCOLAR



HOW ATTITUDINAL BARRIERS AND ABLEISM INFLUENCE STUDENTS' LIVES DURING THEIR SCHOOL YEARS

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2008); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FCONNECT (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – PAEE.

RESUMO

O presente artigo analisa de que forma as barreiras atitudinais e o capacitismo interferem na trajetória escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. A escolha do tema surgiu do reconhecimento de que muitas práticas, presentes no cotidiano das escolas, acabam limitando a participação e o desenvolvimento desses estudantes, mesmo quando não são percebidas de imediato. O objetivo geral é compreender como essas barreiras, frequentemente sutis se manifestam nas relações pedagógicas, nas interações e na organização institucional, produzindo exclusões simbólicas que afetam dimensões emocionais, sociais e acadêmicas. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico baseado em autores que discutem educação inclusiva, permitindo identificar como estigmas e expectativas reduzidas sustentam práticas que classificam a diferença como incapacidade. Os achados apontam que tais práticas repercutem na autoestima, na autonomia e no acesso ao currículo, reforçando desigualdades historicamente presentes na educação brasileira. Conclui-se que o enfrentamento do capacitismo exige mudanças culturais e pedagógicas, apoiadas em relações humanizadas, escuta qualificada e no reconhecimento da diversidade como princípio orientador do trabalho educativo.

Palavras-chave: Barreiras atitudinais; Capacitismo; Inclusão escolar; Educação Especial; Diversidade.

ABSTRACT

This article analyzes how attitudinal barriers and ableism interfere with the school trajectory of students who are the target audience of Special Education. The choice of the theme arose from the recognition that many practices, present in the daily life of schools, end up limiting the participation and development of these students, even when

they are not immediately perceived. The general objective is to understand how these barriers, often subtle, manifest themselves in pedagogical relationships, interactions, and institutional organization, producing symbolic exclusions that affect emotional, social, and academic dimensions. This is a theoretical-bibliographical study based on authors who discuss inclusive education, allowing us to identify how stigmas and reduced expectations sustain practices that classify difference as disability. The findings indicate that such practices have repercussions on self-esteem, autonomy, and access to the curriculum, reinforcing inequalities historically present in Brazilian education. It is concluded that confronting ableism requires cultural and pedagogical changes, supported by humanized relationships, qualified listening, and the recognition of diversity as a guiding principle of educational work.

Keywords: Attitudinal barriers; Ableism; School inclusion; Special education; Diversity.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar tem ganhado espaço nas últimas décadas, especialmente no Brasil, mas ainda é possível perceber muitos obstáculos no cotidiano das escolas. Mesmo com avanços importantes nas políticas públicas, várias concepções e práticas continuam limitando a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A diferença, embora tão mencionada em documentos oficiais, ainda costuma ser interpretada a partir de padrões normativos que influenciam a convivência e os processos de aprendizagem.

A escolha deste tema surgiu justamente dessa necessidade de olhar para aquilo que não aparece logo de início: as barreiras atitudinais e o capacitismo que se manifestam de maneira silenciosa nas relações e nas práticas escolares. Muitas vezes, esses comportamentos estão presentes em pequenas atitudes, em expectativas menores sobre determinados estudantes ou mesmo em formas de organizar o trabalho pedagógico que não consideram a diversidade da turma. Essas situações acabam afetando a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento, gerando impactos que nem sempre são percebidos pelos profissionais da escola.

O objetivo geral deste estudo é analisar como essas barreiras e o capacitismo interferem na trajetória dos estudantes da Educação Especial. Para isso, busca-se compreender o conceito de barreiras atitudinais e sua relação com a exclusão simbólica; discutir o capacitismo como construção social que define quem pode ou não participar plenamente; identificar os impactos emocionais, sociais e acadêmicos dessas práticas; e apresentar caminhos que possam colaborar com o enfrentamento dessas manifestações no ambiente escolar.

A estrutura do artigo acompanha esse percurso. Primeiro, são discutidos aspectos conceituais relacionados às barreiras atitudinais. Depois, aborda-se o capacitismo enquanto lógica que sustenta práticas de exclusão. Na sequência, são analisados os impactos desses fenômenos na vida escolar dos estudantes. Por fim, apresentam-se possibilidades pedagógicas e institucionais que podem fortalecer uma cultura escolar mais inclusiva, convidando à reflexão sobre práticas e concepções que ainda precisam ser revistas.

1. COMPREENSÃO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As barreiras atitudinais aparecem quando crenças, interpretações e modos de agir acabam restringindo a participação de estudantes no ambiente escolar. Muitas vezes, elas se manifestam de maneira sutil e nem sempre são reconhecidas como um problema, porque estão ligadas a modos de pensar que foram construídos

historicamente. Situações como acreditar que determinado estudante “não consegue aprender”, presumir que ele precisa de proteção excessiva ou tratá-lo sempre como alguém com limitações fazem parte dessas barreiras. Sassaki (2011) lembra que esse tipo de obstáculo é difícil de eliminar justamente porque está “enraizado nas formas de pensar e agir das pessoas”.

No campo legal, o tema já está bem consolidado. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que dificultam a participação social da pessoa com deficiência. No contexto escolar, essa definição reforça que inclusão não se resume ao acesso físico ou à matrícula; envolve também relações pedagógicas e institucionais baseadas no acolhimento, nas altas expectativas e no reconhecimento da diferença. Mantoan (2006) destaca que a inclusão só acontece de fato quando a escola abandona perspectivas normativas e passa a compreender a diversidade como parte essencial da vida escolar.

As barreiras atitudinais aparecem em gestos e escolhas que, à primeira vista, parecem pequenas, mas que produzem efeitos importantes na vida escolar. Isso ocorre quando o estudante da Educação Especial não é convidado a participar de uma atividade coletiva, quando recebe tarefas muito simplificadas sem justificativa pedagógica ou quando professores evitam oferecer desafios por acreditarem que ele “não dará conta”. Beyer (2011) chama atenção para o fato de que práticas supostamente cuidadosas podem prejudicar o desenvolvimento porque reduzem oportunidades de aprendizagem.

Outras situações também representam essas barreiras: quando o estudante não tem sua fala considerada, quando seu comportamento é sempre interpretado pela lente da deficiência, ou ainda quando a escola recorre constantemente à medicalização para explicar dificuldades que poderiam estar relacionadas ao ambiente, ao planejamento ou às relações. Mittler (2003) destaca que atitudes como evitar contato visual, ignorar a participação do estudante ou compará-lo de maneira recorrente com os colegas não são apenas equívocos pedagógicos, mas expressões de preconceitos que fazem parte de uma estrutura social mais ampla. Skliar (2003) reforça que o problema não está na diferença em si, mas na forma como ela é construída socialmente.

Freire (1996) lembra que a educação só se realiza plenamente quando há diálogo, porque é na troca que o estudante se torna sujeito do processo. Se esse diálogo não acontece, o que existe é apenas permanência física, não participação. Mesmo quando o estudante está presente fisicamente na escola, ele pode vivenciar situações de exclusão simbólica. Isso acontece quando sua presença não é acompanhada de participação efetiva, quando sua opinião raramente é considerada ou quando suas interações com colegas e professores são atravessadas por estigmas.

Como afirma Mittler (2003), transformar a cultura escolar é tão importante quanto qualquer recurso pedagógico que a escola possa oferecer. A exclusão simbólica é especialmente prejudicial porque atua de maneira silenciosa. O estudante pode se sentir invisível, desmotivado ou inadequado, mesmo estando todos os dias na escola. Esse tipo de exclusão interfere na construção da identidade escolar, afetando autoestima, motivação e senso de pertencimento. Superar essas barreiras exige mudanças intencionais nas relações, nas práticas pedagógicas e na postura institucional.

2. O CAPACITISMO COMO PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA

Conforme Mantoan (2006), o capacitismo pode ser entendido como um modo de pensar e agir que associa a deficiência à ideia de incapacidade. Ele funciona como uma lógica social que define quem é visto como capaz

ou não de participar de determinados espaços e atividades, a partir de um padrão idealizado de corpo e funcionamento. Na escola, essa forma de pensar aparece quando a diferença é tratada como um problema a ser corrigido, e não como parte da diversidade humana. Mantoan (2006) destaca que essa visão sustenta práticas que acabam justificando a segregação ou a exclusão em ambientes que deveriam ser de todos.

Sassaki (2011) aponta que a lógica capacitista está justamente na ideia de que diferenças significam falhas, o que reforça práticas históricas que limitaram o acesso e a participação das pessoas com deficiência na vida social e na escola. No cotidiano escolar, o capacitismo se manifesta tanto em atitudes explícitas quanto em comportamentos mais sutis. Há situações em que o estudante é mantido afastado das atividades comuns, recebe tarefas simplificadas sem critério pedagógico ou tem seu potencial subestimado antes mesmo de iniciar uma atividade.

O capacitismo é alimentado por estigmas que circulam na sociedade e acabam influenciando o ambiente escolar. São comuns expressões que, mesmo ditas de forma aparentemente gentil, carregam a ideia de fragilidade ou incapacidade, como “coitadinho”, “ele é especial”, “é melhor deixar que eu faço”. Skliar (2003) ressalta que esses discursos ajudam a fixar a diferença em um lugar de limitação, dificultando que o estudante seja visto em sua totalidade.

Esses estereótipos influenciam a forma como professores e colegas interagem com o estudante. Mittler (2003) observa que, quando a deficiência é usada como critério central para interpretar tudo o que o estudante faz, suas capacidades reais ficam invisíveis. Com o tempo, essa leitura distorcida pode ser internalizada, fazendo com que o próprio estudante passe a acreditar que não é capaz. Isso interfere na maneira como ele se posiciona diante das atividades, como pede ajuda e como se relaciona com os demais.

Assim, a escola, quando reproduz discursos estigmatizantes, contribui para a construção de uma autoimagem fragilizada, marcada por insegurança e baixa autoestima. O ambiente, que deveria ampliar possibilidades, acaba reforçando limitações que não pertencem ao estudante, mas às interpretações que fazem sobre ele.

O capacitismo não se expressa apenas em atitudes individuais; ele também faz parte das estruturas das escolas e das políticas que orientam o trabalho pedagógico. Essa dimensão estrutural aparece em currículos pouco flexíveis, avaliações padronizadas, práticas que valorizam o rendimento em detrimento da diversidade e na organização de tempos e espaços que não contemplam as necessidades de todos. Beyer (2011) afirma que o problema não é a diferença, mas a escola que ainda opera com lógicas excludentes.

O capacitismo institucional também se evidencia quando há pouca articulação entre os professores, quando o planejamento não inclui adaptações consistentes ou quando o Atendimento Educacional Especializado não dialoga com a sala comum. Para Freire (1996), nenhuma prática educativa pode se sustentar na exclusão, porque educar é reconhecer o outro como participante legítimo do processo de aprendizagem.

Superar esse capacitismo estrutural exige uma revisão da cultura escolar como um todo. É necessário promover condições que incentivem autonomia, participação e pertencimento, ampliando a compreensão sobre diversidade e fortalecendo práticas inclusivas. Mittler (2003) destaca que esse movimento não é simples nem rápido, pois envolve romper com tradições profundamente enraizadas na escola.

3. IMPACTOS DAS BARREIRAS ATITUDINAIS E DO CAPACITISMO NA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL

Freire (1996) destaca que nenhuma aprendizagem se sustenta sem vínculo, escuta e reconhecimento. Quando esses elementos não aparecem na relação educativa, o estudante tende a se retrair e a se afastar do processo de aprendizagem. As barreiras atitudinais e as práticas capacitistas afetam diretamente a vida emocional dos estudantes, muitas vezes de maneiras que não aparecem de imediato. Quando o estudante percebe que é tratado como alguém “menos capaz” ou quando se vê constantemente excluído das interações, sua relação com a escola começa a mudar.

Os efeitos emocionais podem surgir de várias formas: insegurança para participar das atividades, medo de errar, isolamento, resistência a desafios ou comportamentos que revelam frustração. Skliar (2003) aponta que, quando a diferença é vista como problema, a criança ou o adolescente pode internalizar essa avaliação e passar a acreditar que realmente não consegue aprender. Esse tipo de impacto não se resume a um momento específico; ele vai se acumulando ao longo da trajetória escolar e influencia tanto o desenvolvimento pessoal quanto o rendimento acadêmico.

Além disso, as comparações constantes com os colegas e as expectativas reduzidas de professores dificultam que o estudante se sinta pertencente à turma. Beyer (2011) lembra que, quando a escola não reconhece as singularidades como parte natural da aprendizagem, o estudante tem sua trajetória marcada por sentimentos de inadequação e pouca confiança em suas próprias capacidades. Dessa forma, o capacitismo não fica apenas no campo das ideias: ele interfere na forma como o estudante se vê e se posiciona diante do mundo.

A autoestima e a autonomia são construídas no cotidiano, a partir das relações e das oportunidades oferecidas aos estudantes. Quando predominam práticas capacitistas, a autonomia tende a ser reduzida, pois o estudante é levado a acreditar que sempre precisa de ajuda, mesmo em situações em que poderia agir com apoio adequado. Mittler (2003) ressalta que a autonomia se desenvolve quando a escola oferece desafios reais e apoia o estudante no enfrentamento desses desafios.

A participação também é afetada. Estudantes que convivem com barreiras atitudinais tendem a participar menos das atividades em grupo, a evitar situações que possam expor suas dificuldades e a se afastar de propostas que exigem interação. Mantoan (2006) reforça que participar significa estar envolvido de forma ativa, podendo dialogar, criar e experimentar. Quando a escola reduz a participação do estudante à presença física, limita seu desenvolvimento e o impede de se reconhecer como sujeito capaz.

A autonomia acadêmica e social depende de práticas que valorizem as potencialidades e não de ações que infantilizem ou superprotejam. À medida que o capacitismo influencia as relações escolares, o estudante passa a ter menos espaço para tomar decisões, para construir estratégias próprias e para se apropriar de sua aprendizagem, o que afeta diretamente sua autoestima.

Beyer (2011) lembra que adaptar não significa retirar desafios, mas criar condições para que o estudante possa acessar o conhecimento. As barreiras atitudinais também se expressam em escolhas pedagógicas, especialmente no modo como o currículo e a avaliação são organizados. É comum que estudantes público-alvo da Educação Especial recebam materiais simplificados em excesso ou passem por avaliações que não refletem sua real aprendizagem. Embora algumas adaptações sejam necessárias, muitas delas acabam reforçando a exclusão quando se limitam a reduzir o conteúdo ou dispensar o estudante de atividades importantes.

As exclusões sutis são igualmente problemáticas. Elas aparecem quando o estudante não é considerado nas atividades colaborativas, quando sua participação não é incluída no planejamento ou quando suas produções

são vistas como menos relevantes. Skliar (2003) chama esse fenômeno de “silenciamento pedagógico”, que ocorre quando a escola mantém o estudante presente, mas não lhe dá espaço para contribuir e transformar o ambiente.

Essas práticas acabam limitando o acesso ao currículo e reforçam uma trajetória marcada pela descontinuidade, dificultando que o estudante avance com autonomia. Ao mesmo tempo, restringem sua possibilidade de participar da construção coletiva da aprendizagem.

As expectativas docentes são um fator decisivo para o desenvolvimento dos estudantes. Freire (1996) enfatiza que educar é um ato de acreditar no outro; quando o professor deixa de acreditar na capacidade do estudante, o processo educativo se fragiliza. Estudos mostram que as expectativas funcionam como uma espécie de profecia autorrealizável: quando o professor aposta no potencial do estudante, tende a oferecer apoio mais significativo e a propor desafios que contribuem para seu avanço. O contrário também acontece.

Mantoan (2006) reforça que a inclusão exige uma revisão constante das próprias crenças, porque são essas crenças que orientam as práticas pedagógicas. Quando o professor conhece o estudante, valoriza suas singularidades e se dispõe a ajustar suas estratégias, cria condições reais para que ele se desenvolva. Em contrapartida, quando a deficiência é vista como impedimento, as práticas se reduzem a rotinas burocráticas, que pouco contribuem para a aprendizagem.

As expectativas docentes, portanto, não são apenas um elemento subjetivo, mas constituem um dos pilares da inclusão. Elas influenciam o tipo de escola que se constrói, o nível de acesso ao currículo e o modo como os estudantes se veem como sujeitos capazes.

4. CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DO CAPACITISMO NA ESCOLA

O enfrentamento do capacitismo começa nas práticas pedagógicas. Mais do que fazer adaptações pontuais, é preciso rever a forma como o ensino é planejado e realizado no cotidiano. Mantoan (2006) destaca que pedagogias inclusivas rompem com a lógica da homogeneização e reconhecem que cada estudante aprende de um jeito. Isso implica diversificar métodos, oferecer diferentes formas de expressão, criar atividades colaborativas e propor desafios compatíveis com as potencialidades de cada estudante.

A flexibilização do currículo também é fundamental, mas precisa ser feita com critério. Beyer (2011) reforça que adaptar não significa simplificar excessivamente; trata-se de criar condições reais de acesso ao conhecimento. Recursos multisensoriais, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias assistivas e atividades em grupo podem favorecer aprendizagens mais significativas. Além disso, uma avaliação centrada apenas no produto final tende a reforçar desigualdades. Avaliações formativas, registros descritivos e portfólios permitem acompanhar a trajetória do estudante de maneira mais justa.

Essas práticas contribuem para reduzir barreiras atitudinais porque oferecem oportunidades concretas de participação e reconhecem o estudante como sujeito capaz de aprender, ainda que por caminhos diferentes.

Para além das metodologias, enfrentar o capacitismo exige construir uma cultura escolar que valorize a diversidade e o pertencimento. Uma escola inclusiva é aquela em que todos os estudantes se sentem reconhecidos, respeitados e convidados a participar. Freire (1996) lembra que a escola precisa ser um espaço de humanização, onde as relações são construídas pelo diálogo e pelo respeito.

Essa cultura se forma no dia a dia: no modo como os professores conversam com seus estudantes, na forma como acolhem as famílias, no cuidado com a linguagem e nas atividades que estimulam a convivência.

Roda de conversa, projetos coletivos, debates e ações que valorizem a diversidade humana são caminhos possíveis. Quando o estudante percebe que sua presença importa e que sua voz tem espaço, sua aprendizagem se fortalece.

Mittler (2003) reforça que escolas verdadeiramente inclusivas não apenas aceitam a diferença, mas a celebram. Isso significa criar ambientes onde as singularidades são vistas como parte natural da experiência escolar, e não como exceção.

Freire (1996) lembra que não há diálogo sem escuta, e que educar envolve reconhecer o outro em sua totalidade. A escuta ativa é um elemento essencial no enfrentamento do capacitismo. Escutar o estudante não é apenas ouvir o que ele diz, mas considerar suas percepções, sentimentos e formas próprias de se expressar.

Mantoan (2006) reforça que a inclusão se fortalece quando a relação pedagógica se torna ética, cooperativa e baseada no respeito. Quando os professores dedicam tempo para observar, conversar e compreender as necessidades reais do estudante, criam relações mais humanizadas. Isso contribui para que o estudante se sinta acolhido, valorizado e mais seguro para participar.

A escuta ativa também permite que a escola identifique barreiras invisíveis, aquelas que não aparecem nos documentos, mas que emergem na convivência cotidiana. Ao dar voz ao estudante, a escola diminui práticas que reforçam estigmas e abre espaço para que ele protagonize sua própria trajetória.

Enfrentar o capacitismo exige ações institucionais consistentes. Isso inclui formação permanente, revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), organização de espaços de diálogo e acompanhamento do trabalho pedagógico. Tardif (2014) lembra que o professor não se forma sozinho; ele depende de apoio coletivo para transformar suas práticas e enfrentar desafios cotidianos.

As formações precisam ir além de conteúdos técnicos e abordar temas como preconceito, estigma, linguagem, expectativas docentes e práticas colaborativas. A gestão escolar tem papel fundamental ao promover uma cultura de corresponsabilidade, na qual a inclusão não é vista como tarefa exclusiva do AEE, mas como compromisso de toda a equipe.

Mittler (2003) destaca que mudanças estruturais exigem tempo, diálogo e clareza de princípios. Isso significa reorganizar tempos e espaços, fortalecer parcerias entre professores, integrar o AEE com o trabalho da sala comum e garantir que decisões pedagógicas estejam alinhadas aos direitos de todos os estudantes.

Assim, o enfrentamento do capacitismo é um processo contínuo, que depende tanto da ação individual de cada professor quanto da construção coletiva de uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho mostrou que as barreiras atitudinais e o capacitismo ainda fazem parte do cotidiano escolar e interferem, de diferentes maneiras, na trajetória dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O objetivo inicial, compreender como essas práticas influenciam a vida escolar, foi sendo respondido à medida que se observou como atitudes naturalizadas, expectativas reduzidas e leituras limitadas sobre a diferença continuam presentes em muitas situações do dia a dia da escola.

Ficou evidente que essas barreiras não aparecem apenas em ações explícitas. Muitas vezes, elas surgem em gestos simples, em interpretações rápidas sobre a capacidade do estudante ou em práticas que acabam reforçando exclusões sutis. Esses elementos afetam o pertencimento, a autoestima e o acesso ao currículo,

criando dificuldades que nem sempre são percebidas de imediato. Da mesma forma, o capacitismo, entendido como lógica que organiza modos de ver e tratar a diferença, influencia decisões pedagógicas e institucionais que limitam oportunidades e reduzem o estudante à deficiência.

As reflexões construídas ao longo do artigo indicam que enfrentar esse cenário não depende apenas de mudanças pontuais. É necessário revisar concepções, modos de organizar o ensino e a forma como a escola se relaciona com a diversidade. Relações mais humanizadas, escuta ativa, altas expectativas e práticas pedagógicas que considerem a singularidade dos estudantes aparecem como caminhos possíveis para superar essas barreiras. Trata-se de um processo contínuo, que envolve toda a comunidade escolar.

Assim, reforça-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa pelo reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos e de potencialidades. Superar o capacitismo não é tarefa simples, mas é fundamental para que a escola cumpra seu papel social e se torne um espaço onde todos possam participar, aprender e desenvolver-se com dignidade. A mudança é gradual, porém necessária, e depende de compromisso ético, pedagógico e coletivo.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: a escola como espaço de desenvolvimento humano. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2011.
- SKLIAR, Carlos. A invenção da deficiência e suas consequências pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONHECER PARA PRESERVAR O MEIO AMBIENTE

SUSTAINABILITY IN HOLISTIC EDUCATION: KNOWING TO PRESERVE THE ENVIRONMENT



GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016), Especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Atualmente, muito se fala sobre desenvolvimento sustentável e sobre a necessidade que as pessoas têm de cuidar melhor da natureza. Sabemos bem que muitos dos recursos são findáveis e que, se continuarmos nesse ritmo, as gerações futuras não terão a mesma experiência que a atual está tendo. Ar, terra, mares e oceanos dependem das ações humanas dia após dia para continuar sobrevivendo, assim como todos os animais que neles vivem e que deles dependem. Sendo assim, como a escola pode agir para conscientizar as crianças e os adolescentes sobre as atitudes que devem ser tomadas pelo bem do meio ambiente? Unindo as formas menos tradicionais de ensino, que envolvem o ambiente fora da sala de aula, com a vontade que os alunos têm de aprender por métodos mais lúdicos, é possível realizar um trabalho prático sobre hábitos saudáveis com os estudantes. Justamente por isso, este trabalho irá se ocupar em discutir os principais temas que norteiam a sustentabilidade, além de explicitar as formas como esse trabalho pode ser feito nas escolas.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Natureza; Meio Ambiente; Escola Integral.

ABSTRACT

Currently, there is much talk about sustainable development and the need for people to take better care of nature. We know well that many resources are finite and that, if we continue at this pace, future generations will not have the same experience as the current one. Air, land, seas, and oceans depend on human actions day after day to

continue surviving, as do all the animals that live in them and depend on them. Therefore, how can schools act to raise awareness among children and adolescents about the attitudes that should be taken for the good of the environment? By combining less traditional forms of teaching, which involve the environment outside the classroom, with the students' desire to learn through more playful methods, it is possible to carry out practical work on healthy habits with students. Precisely for this reason, this work will discuss the main themes that guide sustainability, as well as explain how this work can be done in schools.

Keywords: Sustainability; Nature; Environment; Full-time School.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para ser tratado neste trabalho é a Sustentabilidade na Educação Integral. Considerarei esse tema um problema porque acredito que a situação que estamos vivendo, em relação à natureza e ao que está acontecendo com o meio ambiente é algo muito grave para ser evitado ou ignorado pelas escolas. A Terra pede socorro. Com o passar dos anos, novas tecnologias foram surgindo, mas, junto delas, foram surgindo também mais problemas, como o aumento da quantidade de lixo produzido, o aumento do desperdício, do desmatamento, da poluição, e de várias outras formas de degradação do meio em que vivemos. Dessa forma, é necessário conscientizar as pessoas sobre o seu papel como responsável por cuidar do planeta. E qual é a função da escola nesse meio?

Conforme se sabe, o aluno da Educação Integral passa a maior parte do dia em ambiente escolar, aprendendo sobre diversos temas e matérias. Sendo assim, por que não ensinar a ele sobre sustentabilidade? Afinal, preservar o meio ambiente se tornou, nesse momento, uma questão de sobrevivência.

A justificativa para a escolha desse tema é porque eu creio que pensar em um planeta melhor é algo que passa diretamente pela educação. Crianças mais esclarecidas em relação ao meio ambiente são o caminho para que possamos preservar nossos recursos naturais. São elas que representam o futuro, e é por elas que devemos lutar no presente. Portanto, nada mais justo do que começar a consciência de sustentabilidade por elas.

Por exemplo, a água é um recurso natural não renovável, e trabalhar sua preservação é fundamental. Sendo assim, é dever da escola promover situações de aprendizado para que os alunos conheçam novas possibilidades de uso mais adequado dessa água. A escola é o principal espaço de conhecimento e ela se torna fundamental para que as novas gerações se mostrem mais atuantes e conhecedoras dos recursos naturais para a preservação do nosso planeta.

Sendo assim, estabeleci como objetivo geral ampliar os conhecimentos dos alunos do ensino fundamental em relação à sustentabilidade e uso mais adequado da água, no contraturno, com a equipe da Escola Integral. Em concomitância a isso, serão tratados como objetivos específicos trabalhar ciências de forma prática em que o aluno participe de todos os processos de uso e reuso da água levando-o a perceber sua importância em nossa vida; registrar as vantagens do uso racional da água na produção de alimentos e criação de peixes; apresentar estratégias de uma vida saudável ao consumir alimentos produzidos em uma horta e pomar utilizando água de forma sustentável; e conscientizar os alunos quanto ao uso sustentável e inteligente da água com o objetivo de preservação da natureza gerando benefícios em sua vida e para a escola.

Para alcançar todos os objetivos estabelecidos acima, a metodologia utilizada será a análise de documentos, teses, monografias e trabalhos escritos e publicados acerca do tema Sustentabilidade, principalmente nas escolas de Educação Integral. Conforme as regras previamente estabelecidas, todos os textos lidos e utilizados neste trabalho foram devidamente reconhecidos e referenciados ao final.

A SUSTENTABILIDADE

A palavra “Sustentabilidade” está presente, nos dias atuais, em muitos livros, jornais, programas de televisão, e sempre por um motivo em comum. A necessidade que os seres humanos têm de repensar suas escolhas, a fim de que a natureza seja respeitada, e as relações estabelecidas entre o homem e os sistemas naturais voltem a ser harmônicas.

“Princípio 4

O homem tem a responsabilidade especial de preservar e administrar judiciosamente o patrimônio da flora e da fauna silvestres e seu habitat, que se encontram atualmente, em grave perigo, devido a uma combinação de fatores adversos. Consequentemente, ao planificar o desenvolvimento econômico deve-se atribuir importância à conservação da natureza, incluídas a flora e a fauna silvestres. (Declaração de Estocolmo, 1972, p. 67)”

Com o desenvolvimento cada maior das tecnologias, a natureza vem sofrendo os efeitos do “bem-estar” humano, visto que todos precisam ter os melhores aparelhos. Só que, o que deve ser pensado, é no que há por trás dessa necessidade.

O termo “sustentabilidade” vem do latim sustentate, que literalmente significa sustentar algo. Ou seja, por interpretação própria, é possível definir que sustentabilidade é a capacidade de se sustentar algo. No caso da Terra, e sua relação com os seres humanos, é a capacidade dos recursos naturais se sustentarem por todas as necessidades da geração atual, mas também garantindo que irão se sustentar também para as futuras gerações.

E por que exatamente esse termo se tornou mais comum nos últimos anos?

Por muito tempo, durante o desenvolvimento das máquinas, principalmente, não houve muitas preocupações acerca dos danos que esse desenvolvimento estava causando à natureza. Toda mudança traz certos desafios, e cabe aos seres humanos se adaptarem para que tanto eles quanto a natureza não sofram demais com isso.

A sustentabilidade também diz respeito à relação direta que o homem estabelece com a natureza, que deve ser definida como uma relação harmônica, sem que um deprede o outro ou tente tirar vantagem sobre o outro. Só assim, havendo o respeito entre as partes, é possível garantir que os recursos naturais presentes hoje estarão presentes no futuro também.

As três vertentes da sustentabilidade são:

1. Sustentabilidade Social: Faz referências às ações de adequação para que as relações entre homem e natureza sejam harmônicas no âmbito da sociedade, visando o estímulo ao desenvolvimento dessas relações saudáveis, favorecendo ambas as partes. Alguns exemplos dessa forma de sustentabilidade são o investimento estatal em saneamento básico para a cidade, visando a não poluição dos rios e lagos ao entorno; oferecimento de cursos de capacitação, especialmente aos jovens de baixa renda, para que o

conhecimento seja disseminado entre eles; e a implantação de projetos que eduquem a população sobre o que devem fazer, e como devem tratar a natureza.

2. **Sustentabilidade Econômica:** É um dos maiores desafios, pois precisa saber equilibrar as relações entre o desenvolvimento humano, o inevitável crescimento da economia dos países e a preservação do meio ambiente. As tecnologias vão continuar evoluindo, isso é um fato. Só que é necessário que haja um equilíbrio, justamente para que um não saia em desvantagem sobre o outro. Sendo assim, é dever da sustentabilidade econômica manter esse ciclo fluindo, sem causar maiores danos a nenhum dos envolvidos. É parte dessa vertente os projetos de utilização de recursos (água, ar, insumos, energia elétrica) sem agredir o meio ambiente; a busca constante por soluções mais baratas e menos agressivas; e a redução dos impactos ambientais causados pela geração de energia e de tecnologias.
3. **Sustentabilidade Ambiental:** Talvez a vertente mais simples de ser entendida, tem seu foco totalmente voltado para a natureza, e como preservá-la. É responsável por garantir o bom uso dos recursos naturais, prevenindo que as futuras gerações tenham a mesma oportunidade que as gerações atuais de poderem usufruir do que é fornecido pelo meio ambiente. É foco dessa vertente a busca por fontes de energia limpas; a adoção e o incentivo à adoção da reciclagem de materiais; a preservação e proteção tanto das áreas de mata nativa quanto dos animais silvestres que lá residem; e a adoção de medidas de racionalização da água, evitando o desperdício.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, que ficou conhecida também como Conferência de Estocolmo, justamente devido à cidade que sediou o evento, ocorreu em junho de 1972, e reuniu chefes de estado, indicados pela ONU (Nações Unidas), a fim de se discutir questões relacionadas à degradação do meio ambiente. Esse foi o primeiro grande evento, organizado pela ONU, destinado a tal causa.

Representantes de cerca de cento e treze Estados se reuniram, entre eles o Brasil. Além deles, outras quatrocentas organizações governamentais e não governamentais (ONGs) estavam presentes. Dentre os principais objetivos da Conferências, pode-se destacar:

- Discutir as mudanças climáticas;
- Discutir as bases do desenvolvimento sustentável;
- Reduzir a quantidade de metais pesados lançados na natureza;
- Discutir a qualidade da água;
- Reduzir e encontrar soluções para as modificações da paisagem.

Apesar de muitos países desenvolvidos não terem concordado com as metas de redução da poluição estabelecidas durante a Conferência, é inegável que ela “abriu os olhos” do mundo acerca dos problemas do meio ambiente.

Após a Conferência, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, e o evento que veio para confirmá-la ficou conhecido como Eco-92, ou Cúpula da Terra, realizado em 1992 no Rio de Janeiro.

O ENSINO DE CIÊNCIAS, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ESCOLA

A escola tem uma função muito importante, no que se refere à Educação Ambiental, pois é nesse espaço que o conhecimento se dissemina em maior quantidade, pelo número de alunos e professores que se conectam diariamente. Nos dias de hoje, precisamos pensar em um planeta mais sustentável, em que seus recursos finitos

sejam preservados. Com esse intuito, os profissionais da escola deverão pensar coletivamente ao propor ações que objetivem uma formação mais ampla. Ter por meta crianças mais informadas e participativas no seu processo de ensino aprendizagem.

A Escola Integral poderá ter um papel muito importante nesse sentido, ao trabalhar no contraturno com os alunos, a Educação Ambiental.

“Educação Ambiental aliada a Educação integral, torna-se um caminho onde a escola prepara os estudantes para a busca de soluções para problemas socioambientais e o alcance de uma vida mais digna e sustentável, por meio da promoção de estratégias que envolvem temas referentes à cultura da sustentabilidade. Observamos que os textos publicados pelo Ministério da Educação, abordam diferentes aspectos da cultura da sustentabilidade, priorizando a ênfase a educação integral como caminho para aliviar a vulnerabilidade social envolvendo temáticas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero, saúde e meio ambiente de maneira a subsidiar possíveis atividades a serem desenvolvidas nas escolas integrantes do PME, que em geral elegem os microcampos nos quais as atividades elencadas atendem as necessidades diretas da comunidade onde a mesma se localiza. (Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.2, p.89- 105, jul./dez. 2014.)”

A equipe da Escola Integral pode realizar atividades que relacionem os conteúdos de ciências de forma prática, em que os estudantes percebam os caminhos da água e seu reaproveitamento de forma sustentável. E assim observar e concluir que é possível que as plantas e peixes convivam de forma harmoniosa, como ocorre na natureza, em equilíbrio ambiental.

A escola, durante a maior parte do tempo das crianças, consiste no lugar onde elas passam grande parte do dia, aprendendo sobre diversas matérias. Levando em consideração os alunos do Ensino Fundamental I, e principalmente aqueles inseridos no contexto de Escola Integral, o ensino consegue se tornar mais cativante a medida em que as imagens se tornam mais reais a eles.

Explicando melhor, se torna mais simples para uma criança, por exemplo, aprender sobre as árvores quando ela tem a possibilidade de ver uma, tocar nela, viver a experiência de estar junto ao objeto de estudo. Vivenciar verdadeiramente aquilo que está sendo estudado.

Em relação aos alunos da escola regular, o ensino fora da sala de aula exige que o planejamento ocorra dentro dos limites da instituição ou, se houver antecipação por parte do professor, um agendamento de excursões para outras localidades, onde esses estudantes vão ter a possibilidade de interagir com o que será ensinado. Já os alunos da Escola Integral contam com uma facilidade de estar na escola durante um período maior, além de contarem com outros espaços, organizados pela coordenação da Integrada, em conjunto com os órgãos responsáveis por esses espaços.

De primeira mão, é possível já definir que levar alunos até o mar seria uma atividade bastante complicada. Portanto, vamos definir esta parte melhor como Vida aquática.

Ensinar sobre vida aquática para as crianças é interessante com a ajuda de lagos ou aquários. Os peixes que lá vivem podem servir como exemplos para que os alunos entendam os cuidados necessários para que esses seres vivos continuem bem, além de que eles são capazes de chamar e prender a atenção das crianças, que se mostram curiosas para aprender sobre esses pequenos animais.

Quando se fala sobre os alunos de Educação Integral, em especial os maiores, é possível estender esse projeto a fim de se ensinar um pouco mais sobre a estrutura dos animais, ensinando a eles sobre as classes existentes no mundo aquático. Em ambientes aquáticos, principalmente em aquários, há a possibilidade de se trabalhar sobre mamíferos, anfíbios, répteis e crustáceos, sendo que os alunos têm a oportunidade de ver exatamente aquilo que será explicado.

A saída das salas de aula tende sempre a ser enriquecedora. Os estudantes gostam muito dessas oportunidades, e se mostram muito abertos a descobertas que são mais visuais, e mais alcançáveis a eles. Sendo assim, tanto para o trabalho com os alunos da escola regular, quanto os alunos da Escola Integral, visitas a ambientes aquáticos é uma boa oportunidade de ensinar ciências.

No caso da poluição das águas, o ideal é que os alunos não vejam exatamente essa situação na realidade, e sim como fazer para evitar que isso aconteça. E ver lagos e rios limpos é a oportunidade perfeita para que eles entendam que isso é algo a se preservar.

Uma das bases maiores da sustentabilidade é justamente estabelecer a relação harmônica entre homem e natureza, para que nenhum dos dois lados saia prejudicado. A natureza precisa se sustentar, com a ajuda dos seres humanos, durante essa geração e as gerações futuras. Por causa disso, é necessário que os professores realizem um trabalho com os alunos para que eles se conscientizem, quanto antes melhor, de que a poluição é uma das principais formas de degradação ambiental, e ela é responsável por grande parte da água que deveria ser própria para consumo não ser.

Sendo assim, uma atividade interessante para se realizar com os alunos é a visita a um rio próximo à escola, com o intuito deles verem o que se desenvolve ao redor desse rio, e até mesmo saber sobre os animais que dependem dessa água para sobreviver. Cabe ao professor mostrar a eles que tudo na natureza está relacionado, o que inclui os animais, que dependem tanto da água quanto das plantas e do ar.

Dessa forma, os estudantes conseguirão entender como a ação humana interfere no ciclo natural, incluindo na vida dos animais, porque, se o rio estiver poluído, a vida selvagem ao redor dessas águas pode ser severamente afetada.

Da mesma forma que funciona a questão da poluição das águas, a poluição da natureza também é algo que deve ser mostrado aos alunos como algo a ser evitado. E não há forma melhor do que ensinando aos estudantes a diferença entre um ambiente natural e um ambiente poluído. No caso dos alunos menores, é interessante até mesmo levar isso que eles viram para dentro da sala de aula, em uma proposta de atividade.

Em muitas escolas, há um esforço em ter espaços verdes, com árvores e plantas. Nesses locais, é possível que os alunos vejam as modificações que lixos jogados ao chão podem fazer. Cabe ao professor sempre orientar seus alunos de que essa não é a atitude certa a se tomar, porque lugar de lixo é na lixeira, e não no chão.

Uma ação que os alunos podem achar interessante é a de manter esses espaços verdes limpos, como um projeto da escola. Cuidar do lugar onde eles estudam é algo que os estudantes costumam se orgulhar. Portanto, pode ser uma oportunidade válida de manter as crianças e os adolescentes interessados, principalmente os da Educação Integral, que vão poder utilizar o contraturno das aulas para auxiliar na manutenção dessas áreas verdes.

Uma das bases da sustentabilidade gira em torno da produção menor de lixo, que é exatamente o que acontece quando se opta por uma alimentação mais saudável. Há a redução de plástico, de metais e qualquer outro invólucro que alimentos industrializados necessitam.

Sem contar que há uma preocupação grande em relação à saúde dos alunos, que optam mais pelos alimentos mais ricos em açúcar, em detrimento dos alimentos ricos em nutrientes e vitaminas. Cabe à escola realizar alguns projetos e atividades que cativem esses estudantes a se interessar mais pelos hábitos saudáveis, mostrando como ingerir frutas, legumes e verduras pode trazer benefícios à saúde deles.

Caso a escola possua uma estrutura passível de que isso ocorra, o trabalho ideal seria a criação de um pomar ou de uma horta escolar, em que haja o envolvimento dos alunos, desde o início. Uma horta em que eles possam tocar a terra, escolher as sementes, plantar e acompanhar o crescimento dos alimentos. Isso é muito interessante para que esses estudantes tenham a oportunidade de observar o ciclo dos vegetais, o que aumenta a curiosidade deles acerca do assunto. Sem contar que, ao utilizar, na cantina da escola, o alimento que eles mesmos plantaram, haveria um ânimo e uma empolgação maior em ingerir esses alimentos.

No caso dos alunos da Escola Integral, a criação da horta escolar é uma ação ideal, pois eles utilizariam o contraturno das aulas para cuidar, fazer a manutenção e acompanhar as plantações. Mas, com o auxílio dos adultos.

Mas, se a escola não possuir essa estrutura, é interessante também que os alunos visitem plantações ao redor da escola, nas localidades próximas. Que eles possam ver de onde vem os alimentos, para que desperte a curiosidade sobre a alimentação mais saudável. Para as crianças mais novas que, muitas vezes, podem não saber de onde vem muitos dos legumes e verduras que conhecem, seria uma experiência válida demais.

SUSTENTABILIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Uma atividade que pode ser facilmente inserida nas escolas, em relação à sustentabilidade, além das que já foram explicitadas acima, envolve a reciclagem. Com o auxílio da escola, com a instalação das lixeiras específicas de cada material reciclável, é possível que os estudantes tenham essa conscientização de que a reciclagem é uma forma de diminuir o lixo que é jogado fora todos os dias. Além disso, nas salas de aula, cabe aos professores auxiliar os estudantes, mostrando a eles as diferenças das lixeiras e dos materiais.

Com os alunos mais novos, as aulas de artes e ciências podem se misturar nesse momento. Como poderá ser visto no exemplo abaixo, as crianças poderão ser inseridas no movimento quando, elas mesmas, pintarem as lixeiras com as cores certas para que, ao verem esses recipientes espalhados pela instituição de ensino, elas saibam exatamente o que fazer com o que lixo que têm em mãos.

Com a ajuda dos professores, explicando os termos para as crianças, a atividade será lúdica e envolverá os alunos no processo.

Para os alunos da Escola Integral, o mais interessante seria a visita a um local que faça reciclagem, como em um galpão de reciclagem, ou em um local que trabalhe com objetos reciclados. Fazer com que os alunos vejam que aquilo que um dia já foi uma garrafa de plástico ou uma latinha de metal pode se transformar em vários outros objetos é algo que os impressiona e serve de inspiração para que eles se interessem mais pela reciclagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escrita deste trabalho, foi possível estabelecer algumas explicações acerca do tema Sustentabilidade, principalmente quando está localizado nas escolas. Com a situação enfrentada pelo meio

ambiente nos dias atuais, é mais do que importante que as escolas incentivem seus alunos a praticarem hábitos saudáveis diariamente.

Inicialmente, foi falado sobre as três vertentes da sustentabilidade, além da situação da água no mundo, principalmente no Brasil. É importante que essas informações sejam passadas nas escolas, justamente por motivos de disseminação de conhecimentos entre as pessoas. Quanto mais se sabe, mais é possível fazer para ajudar a Terra.

Logo após isso, foi utilizado um foco maior nas ações de sustentabilidade nas escolas, e sobre como os professores podem abordar esse assunto com seus alunos. Portanto, estabeleceu-se um paralelo entre as aulas e ciências para alunos da escola regular e os momentos de contraturno para os alunos da Escola Integral. Modelos de atividades foram apresentados, no intuito de auxiliar professores nesse trabalho menos tradicional, fora da sala de aula.

Com a participação dos alunos e profissionais da Escola Integrada, a escola poderá receber cores e estruturas novas, que foram bem utilizadas e aproveitadas por todos. Portanto, é possível perceber como a sustentabilidade é um assunto importante, e que não deve ser deixado de fora das escolas.

Os alunos se interessam pelo tema, e podem ser inseridos nas atividades. Contribuindo hoje, a natureza agradecerá amanhã.

REFERÊNCIAS

BRANCO, S.M. Água: origem uso e preservação. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Sandra. GUERRA, Antônio Teixeira. A questão Ambiental: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DIAS, S. Água, meio ambiente e vida. São Paulo: Global, 2004; • Desafios da formação – Proposições curriculares – Ensino Fundamental - Ciências. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2010.

LEFF, H. Epistemologia ambiental. 5. Ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

MANCUSO, Pedro Caetano Sanches. SANTOS, Hilton Felício dos. Reuso de água. Editores. Barueri, SP: Manole, 2003.

MOTA, José Aroudo. O valor da natureza: Economia e Política dos Recursos Ambientais. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da educação básica: ciências. Curitiba, 2008.

NARDI, Roberto. (organizador). Questões atuais no ensino de ciências. Coleção Educação para a ciência. São Paulo: Escritura Editora, 1998.

SILVA, Demetrius David da. PRUSKI, Fernando Falco. Gestão dos recursos hídricos; aspectos Legais, econômicos e sociais. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa; Porto Alegre: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2005.

TUNDISI, José Galizia. Água no século XXI: Enfrentando a escassez. São Carlos: RIMA, IIE, 2003;

AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO



PEDAGOGICAL ACTIONS IN SPECIAL EDUCATION: REFLECTIONS ON INCLUSIVE AND TRANSFORMATIVE PRACTICES IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT

GISELE MARQUES NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID 2011; Especialista em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo 2023; Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

RESUMO

O presente artigo desenvolve uma análise aprofundada acerca das ações pedagógicas implementadas no âmbito da educação especial, destacando sua relevância para a efetivação de processos inclusivos nas instituições de ensino. O trabalho aborda as concepções teóricas que fundamentam a educação especial na perspectiva inclusiva, examinando as estratégias metodológicas, os desafios estruturais e as possibilidades de transformação das práticas educacionais voltadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Através de uma reflexão crítica sobre o cenário educacional brasileiro, discute-se a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, contemplando aspectos como a formação docente, o currículo adaptado, as tecnologias assistivas e a articulação entre diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Conclui-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda o comprometimento de toda a comunidade escolar, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas fundamentadas em princípios de equidade, diversidade e respeito às singularidades de cada educando, reconhecendo a educação como direito inalienável de todos os sujeitos.

Palavras-chave: Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Necessidades Educacionais Especiais; Formação Docente.

ABSTRACT

This article develops an in-depth analysis of the pedagogical actions implemented within the scope of special education, highlighting their relevance for the realization of inclusive processes in educational institutions. The work addresses the theoretical conceptions that underpin special education from an inclusive perspective, examining methodological strategies, structural challenges, and possibilities for transforming educational practices aimed at students with special educational needs. Through a critical reflection on the Brazilian educational scenario, the need for reorganization of pedagogical work is discussed, encompassing aspects such as teacher training, adapted curriculum, assistive technologies, and the articulation between different professionals involved in the educational process. It concludes that the realization of a truly inclusive education demands the commitment of the entire school community, consistent public policies, and pedagogical practices based on principles of equity, diversity, and respect for the singularities of each student, recognizing education as an inalienable right of all subjects.

Keywords: Special Education; Pedagogical Practices; School Inclusion; Special Educational Needs; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação especial constitui um campo de conhecimento e atuação pedagógica que, ao longo das últimas décadas, tem experimentado transformações significativas em seus fundamentos epistemológicos e em suas práticas cotidianas. O movimento mundial em favor da inclusão escolar, consolidado principalmente a partir da Declaração de Salamanca em 1994, propiciou a revisão de paradigmas historicamente estabelecidos no atendimento educacional aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MANTOAN, 2003, p. 12). No contexto brasileiro, a legislação educacional tem gradualmente incorporado princípios inclusivos, estabelecendo diretrizes que orientam a organização de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os educandos, independentemente de suas características individuais. Diante desse panorama, torna-se imprescindível compreender as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação especial como elementos centrais para a efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, as ações pedagógicas extrapolam a mera aplicação de técnicas metodológicas específicas, configurando-se como práticas que envolvem dimensões políticas, culturais, éticas e didáticas, exigindo dos profissionais da educação uma postura reflexiva e transformadora diante dos desafios impostos pela diversidade humana presente nas escolas (CARVALHO, 2004, p. 28). O professor, nesse cenário, assume papel fundamental como mediador de processos de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos, estilos e necessidades dos estudantes, promovendo situações didáticas que favoreçam a participação efetiva de todos. Vale ressaltar que a construção de práticas pedagógicas inclusivas não se restringe ao trabalho isolado do docente em sala de aula, mas demanda a articulação de diversos atores educacionais, incluindo gestores escolares, profissionais especializados, famílias e a própria comunidade escolar em sua totalidade.

Além disso, compreende-se que a educação especial na perspectiva inclusiva representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos segregacionistas que predominaram historicamente no atendimento às pessoas com deficiência. Conforme aponta Mazzotta (1996, p. 45), a trajetória da educação especial no Brasil revela um processo gradual de superação de práticas excludentes em direção a propostas educacionais que valorizam a convivência na diversidade e o reconhecimento das potencialidades de cada sujeito. Essa transformação implica repensar não apenas as metodologias de ensino, mas a própria concepção de escola, currículo e avaliação, buscando construir ambientes educativos flexíveis, acessíveis e acolhedores para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

É importante destacar que o presente artigo objetiva analisar criticamente as ações pedagógicas desenvolvidas no campo da educação especial, identificando seus fundamentos teóricos, suas implicações práticas e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na implementação de propostas verdadeiramente inclusivas. Por meio de uma discussão fundamentada em referências teóricas consistentes e na observação da realidade educacional brasileira, pretende-se contribuir para a reflexão sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola que efetivamente acolha e valorize a diversidade humana (SKLIAR, 2003, p. 67). Para tanto, o trabalho está organizado de forma a contemplar aspectos conceituais, metodológicos e políticos relacionados às práticas pedagógicas na educação especial, buscando estabelecer um diálogo entre teoria e prática que possa subsidiar a atuação de educadores comprometidos com a transformação social por meio da educação.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão das ações pedagógicas na educação especial requer, inicialmente, o entendimento dos fundamentos teóricos e históricos que sustentam esse campo de conhecimento. Durante séculos, as pessoas com deficiência foram sistematicamente excluídas dos processos educacionais regulares, sendo atendidas, quando o eram, em instituições especializadas que funcionavam de forma completamente separada do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004, p. 23). Esse modelo segregacionista baseava-se em concepções médicas e psicológicas que enfatizavam as limitações dos sujeitos em detrimento de suas potencialidades, estabelecendo categorias diagnósticas rígidas que determinavam os espaços e as práticas educacionais consideradas adequadas para cada tipo de deficiência. Tal perspectiva desconsiderava a complexidade dos processos de aprendizagem e a importância dos contextos sociais e culturais na constituição dos sujeitos.

No entanto, as últimas décadas do século XX testemunharam um movimento internacional de crítica aos modelos segregacionistas e de defesa do direito de todas as pessoas à educação em ambientes comuns. A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994, na Espanha, tornou-se um marco fundamental na consolidação dos princípios da educação inclusiva, afirmando que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994, p. 17). Esse documento influenciou significativamente as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil, onde a legislação passou a incorporar progressivamente os princípios inclusivos, estabelecendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino.

Vale elencar que, no contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, representou um avanço importante ao assegurar o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 39). Posteriormente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolidaram o entendimento de que a educação especial não constitui um sistema paralelo de ensino, mas uma modalidade que perpassa todos os níveis educacionais, oferecendo apoio e recursos especializados que complementam a escolarização regular. Essas mudanças legislativas refletem uma transformação conceitual significativa, na medida em que deslocam o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos contextos educacionais, reconhecendo que a escola deve se reorganizar para atender à diversidade de seus estudantes.

Pode-se mencionar que as ações pedagógicas na educação especial envolvem múltiplas dimensões que precisam ser articuladas de forma coerente e intencional. Em primeiro lugar, destaca-se a importância do planejamento pedagógico flexível, capaz de contemplar as diferentes necessidades de aprendizagem presentes em uma mesma turma. Conforme argumenta Glat (2007, p. 54), o planejamento deve partir do reconhecimento de que os estudantes apresentam ritmos, estilos e necessidades diferenciadas, exigindo do professor a capacidade de diversificar estratégias metodológicas, recursos didáticos e formas de avaliação. Isso não significa elaborar planejamentos completamente distintos para cada estudante, mas construir propostas pedagógicas suficientemente abertas e flexíveis para permitir diferentes níveis de participação e múltiplas formas de expressão dos conhecimentos construídos pelos educandos.

Nessa perspectiva, a diferenciação pedagógica emerge como princípio fundamental para a efetivação de práticas inclusivas. Diferenciação não deve ser confundida com simplificação ou redução de expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas compreendida como a diversificação de caminhos, recursos e estratégias que possibilitem a todos o acesso ao conhecimento (TOMLINSON, 2001, p. 76). Na prática, isso se traduz em ações como a utilização de materiais concretos para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, a disponibilização de textos em diferentes formatos e níveis de complexidade, a proposição de atividades que possam ser realizadas em diferentes modalidades sensoriais, entre outras possibilidades que ampliem as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, não apenas aqueles identificados como público-alvo da educação especial.

Ademais, destaca-se a relevância das tecnologias assistivas como ferramentas que podem potencializar significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência. As tecnologias assistivas compreendem produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BERSCH, 2008, p. 31). No contexto educacional, essas tecnologias podem variar desde recursos de baixa tecnologia, como adaptações de materiais escolares e mobiliário, até recursos de alta tecnologia, como softwares específicos, dispositivos de comunicação alternativa e equipamentos computacionais adaptados, ampliando enormemente as possibilidades de acesso ao currículo por parte dos estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Outrossim, é necessário apontar que as ações pedagógicas na educação especial não se restringem ao trabalho desenvolvido em sala de aula regular, mas incluem também o atendimento educacional especializado, realizado no contraturno escolar nas salas de recursos multifuncionais. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (ROPOLI et al., 2010, p. 18). O trabalho desenvolvido nas salas de recursos não substitui a escolarização regular, mas a complementa ou suplementa, oferecendo apoio especializado para que os estudantes possam acessar o currículo comum. É fundamental que exista articulação constante entre o professor do atendimento educacional especializado e os professores das salas regulares, garantindo coerência e complementaridade nas ações pedagógicas desenvolvidas.

Necessariamente, deve-se considerar que a formação docente constitui elemento crucial para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Historicamente, os cursos de formação inicial de professores no Brasil dedicaram pouca atenção à educação especial, resultando em profissionais que se sentem despreparados para atuar com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2009, p. 62). Essa lacuna formativa tem sido apontada como um dos principais obstáculos para a implementação de políticas inclusivas, na medida em que os professores não se sentem seguros para desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e para lidar com a heterogeneidade presente em suas turmas. Portanto, torna-se imprescindível investir tanto em processos de formação inicial quanto continuada, oferecendo aos educadores conhecimentos teóricos e práticos sobre as diferentes necessidades educacionais especiais, as estratégias metodológicas mais adequadas e os recursos disponíveis para apoiar o trabalho pedagógico.

Convém ressaltar que a formação docente para a educação inclusiva não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos sobre deficiências ou metodologias específicas, mas precisa promover uma reflexão crítica sobre as concepções de diferença, normalidade e diversidade que permeiam as práticas educacionais. Conforme argumenta Rodrigues (2006, p. 89), a formação de professores para a inclusão deve contemplar dimensões atitudinais, éticas e políticas, favorecendo o desenvolvimento de uma postura profissional comprometida com os princípios da equidade e da justiça social. Isso implica questionar estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias que, muitas vezes de forma velada, continuam presentes no cotidiano escolar, impedindo que a inclusão se efetive plenamente.

Cabe salientar que a organização curricular representa outro aspecto fundamental das ações pedagógicas na educação especial. O currículo escolar tradicional, organizado de forma rígida e homogeneizadora, constitui um dos principais elementos de exclusão dos estudantes que não se enquadram nos padrões estabelecidos como normais (SACRISTÁN, 2000, p. 42). A perspectiva inclusiva demanda a construção de currículos flexíveis, abertos e acessíveis, que contemplem a diversidade de conhecimentos, experiências e formas de aprender presentes no contexto escolar. Isso não significa abrir mão dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade ou reduzir as expectativas de aprendizagem, mas reconhecer que existem múltiplos caminhos para a apropriação do conhecimento e que todos os estudantes têm direito a esse acesso, ainda que em diferentes níveis e modalidades.

Paralelamente, destaca-se a importância das adaptações curriculares como estratégia para garantir o acesso de todos os estudantes ao conhecimento. As adaptações podem ocorrer em diferentes níveis, desde

modificações de grande porte, como a eliminação de objetivos ou conteúdos considerados essenciais para determinado estudante, até ajustes menores, como alterações metodológicas, temporais ou na forma de avaliação (OLIVEIRA, 2008, p. 71). É fundamental, contudo, que as adaptações curriculares sejam realizadas de forma criteriosa e individualizada, baseando-se em avaliações pedagógicas consistentes e em diálogo com o próprio estudante e sua família, evitando tanto o excesso de facilitação, que pode limitar as possibilidades de aprendizagem, quanto a manutenção de exigências incompatíveis com as condições reais do educando.

Simultaneamente, é preciso considerar que a avaliação da aprendizagem no contexto da educação especial inclusiva requer a superação de práticas classificatórias e excludentes, historicamente predominantes no sistema educacional brasileiro. A avaliação deve assumir caráter processual, formativo e diagnóstico, fornecendo informações que subsidiem o planejamento de novas intervenções pedagógicas e permitam acompanhar o desenvolvimento de cada estudante em relação a si mesmo, e não apenas em comparação com padrões externos (HOFFMANN, 2001, p. 58). Isso implica diversificar os instrumentos e procedimentos avaliativos, contemplando diferentes formas de expressão do conhecimento e valorizando os progressos individuais, por menores que possam parecer em relação a expectativas padronizadas.

Por outro lado, torna-se evidente que as ações pedagógicas na educação especial não podem ser dissociadas de questões mais amplas relacionadas à organização e à gestão escolar. Uma escola verdadeiramente inclusiva não se constrói apenas com boas práticas em sala de aula, mas requer mudanças estruturais que envolvam projeto político-pedagógico, formação de equipes, gestão democrática e participativa, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, entre outros aspectos (MITTLER, 2003, p. 95). O gestor escolar desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como articulador de ações, mobilizador de recursos e líder de um processo de transformação cultural que precisa envolver toda a comunidade escolar.

Em contrapartida, não se pode ignorar que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas enfrenta diversos desafios e contradições no contexto educacional brasileiro. A falta de investimentos adequados, a precarização das condições de trabalho docente, a ausência de profissionais especializados em número suficiente, as barreiras atitudinais e a persistência de concepções excludentes constituem obstáculos significativos para a efetivação da inclusão (BUENO, 1999, p. 37). Muitas escolas enfrentam dificuldades estruturais básicas, como falta de acessibilidade arquitetônica, ausência de materiais pedagógicos adaptados, salas superlotadas e tempo insuficiente para planejamento coletivo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de trabalho pedagógico de qualidade.

Sob outra perspectiva, é importante reconhecer que a participação das famílias representa dimensão essencial nas ações pedagógicas voltadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A família constitui o primeiro grupo social da criança e possui conhecimentos fundamentais sobre suas características, necessidades, potencialidades e história de vida, informações que podem contribuir significativamente para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas e efetivas (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26). Portanto, estabelecer canais efetivos de comunicação e parceria com as famílias, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educacional e respeitando seus saberes e experiências, constitui ação indispensável para a construção de propostas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Igualmente, deve-se considerar que a educação especial inclusiva demanda o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. Além dos professores regentes e dos professores especializados em educação especial, podem estar envolvidos no processo educacional profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, intérpretes de Libras, entre outros, dependendo das necessidades específicas de cada estudante (CAPELLINI, 2004, p. 83). A atuação articulada desses diversos profissionais, compartilhando conhecimentos, planejando ações conjuntas e construindo estratégias integradas de intervenção, potencializa significativamente as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

De igual modo, merece destaque o papel das políticas públicas na garantia das condições necessárias para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Embora a legislação brasileira tenha avançado consideravelmente na afirmação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, ainda existe considerável distância entre os princípios estabelecidos nos documentos legais e a realidade vivenciada no cotidiano escolar (KASSAR, 2011, p. 69). A implementação efetiva da educação inclusiva requer investimentos substanciais em infraestrutura, formação profissional, recursos materiais e humanos, além de mecanismos de acompanhamento e avaliação que permitam identificar problemas e reorientar ações quando necessário.

Por sua vez, a acessibilidade emerge como princípio fundamental que deve orientar todas as ações pedagógicas no campo da educação especial. Acessibilidade não se restringe à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas envolve também a acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal e tecnológica, garantindo que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades educacionais (SASSAKI, 2005, p. 41). Na prática pedagógica, isso se traduz em cuidados como disponibilizar materiais em formatos acessíveis, utilizar linguagem clara e objetiva, organizar os espaços de forma a facilitar a circulação e a participação de todos, promover interações respeitadas e colaborativas, entre diversas outras ações que contribuam para a eliminação de obstáculos à aprendizagem e à participação.

Da mesma forma, é fundamental compreender que a educação inclusiva beneficia não apenas os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas toda a comunidade escolar. A convivência na diversidade contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, cooperação e empatia, preparando todos os estudantes para viver em uma sociedade plural e democrática (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 53). Além disso, as estratégias pedagógicas desenvolvidas para atender às necessidades específicas de alguns estudantes frequentemente beneficiam toda a turma, tornando as aulas mais dinâmicas, interessantes e acessíveis para todos.

Complementarmente, a utilização de estratégias de ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa tem demonstrado resultados positivos no contexto da educação inclusiva. Essas metodologias valorizam o trabalho em grupo, a interação entre pares e a construção coletiva do conhecimento, criando oportunidades para que os estudantes aprendam uns com os outros, desenvolvam habilidades sociais e construam relações de amizade e respeito mútuo (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 78). O professor, nessa perspectiva, atua como mediador e facilitador das interações, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a participação de todos e valorizem as diferentes contribuições que cada estudante pode oferecer ao grupo.

Sob esse prisma, evidencia-se que a educação especial na perspectiva inclusiva representa um processo em constante construção, que envolve desafios teóricos, práticos e políticos de grande complexidade. Não existem fórmulas prontas ou receitas universalmente aplicáveis, mas sim princípios e diretrizes que devem orientar a construção de práticas contextualizadas, respeitadas das singularidades de cada realidade escolar e de cada sujeito (BEYER, 2005, p. 64). O compromisso ético e político com a garantia do direito de todos à educação deve orientar permanentemente as decisões e ações desenvolvidas no âmbito escolar, sustentando a busca por alternativas criativas e efetivas diante dos obstáculos encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que as ações pedagógicas na educação especial constituem elementos fundamentais para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes, particularmente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Evidenciou-se que tais ações envolvem múltiplas dimensões, articulando aspectos teóricos, metodológicos, políticos e éticos, e exigindo dos profissionais da educação uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a transformação das práticas excludentes historicamente estabelecidas nos sistemas educacionais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não se resume à aplicação de técnicas ou recursos específicos, mas demanda mudanças profundas na cultura escolar, na organização curricular, nas práticas avaliativas e nas concepções que fundamentam o trabalho pedagógico.

Portanto, conclui-se que as ações pedagógicas na educação especial devem ser compreendidas como processos dinâmicos e contextualizados, fundamentados em princípios de equidade, respeito às singularidades e compromisso com a justiça social. A escola inclusiva que se pretende construir não é aquela que simplesmente tolera a presença da diferença, mas aquela que reconhece a diversidade como elemento constitutivo e enriquecedor do ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes e contribuam para seu desenvolvimento integral. Esse projeto educacional exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, o apoio de políticas públicas consistentes e, fundamentalmente, a convicção de que todos os seres humanos, independentemente de suas características individuais, possuem potencialidades e o direito inalienável de desenvolvê-las plenamente por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 129-154.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SKLIAR, C. **A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2003. p. 15-34.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. Alexandria: ASCD, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO CAMINHO DE RECONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EQUIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS



ETHNIC-RACIAL EDUCATION AS A PATH TO RECOGNITION: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR EQUITY IN BRAZILIAN SCHOOLS

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Fundação Hermínio Ometto(24/04/2018); Professora de Educação Infantil no Cei Vereador Homero Domingues da Silva.

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação étnico-racial como instrumento para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural. A partir da análise das diretrizes da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, são apresentadas reflexões sobre os desafios e possibilidades da implementação efetiva dessa proposta nas escolas brasileiras. O texto propõe abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade, o pertencimento e a identidade afro-brasileira e indígena, apontando para a urgência de práticas que rompam com o racismo estrutural e promovam o reconhecimento positivo da história e cultura dos povos historicamente marginalizados. Por fim, evidencia-se a importância da formação docente e da transformação curricular como pilares essenciais para uma educação verdadeiramente antirracista.

Palavras-chave: Educação étnico-racial; Diversidade cultural; Racismo estrutural; Currículo escolar; Formação docente.

ABSTRACT

This article discusses the importance of ethnic-racial education as an instrument for building a more just, equitable, and plural society. Based on an analysis of the guidelines of Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations, reflections are presented on the challenges and possibilities of the effective implementation of this proposal in Brazilian schools. The text proposes pedagogical approaches that value diversity, belonging, and Afro-Brazilian and Indigenous identity, pointing to the urgency of practices that break with

structural racism and promote the positive recognition of the history and culture of historically marginalized peoples. Finally, the importance of teacher training and curricular transformation as essential pillars for a truly anti-racist education is highlighted.

Keywords: Ethnic-racial education; Cultural diversity; Structural racism; School curriculum; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais meios para a transformação social, especialmente em um país como o Brasil, onde as desigualdades históricas e estruturais atingem de maneira mais intensa a população negra e indígena. A construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a equidade racial exige a desconstrução de práticas pedagógicas eurocentradas e a valorização de saberes e culturas diversas. Nesse contexto, a educação étnico-racial torna-se fundamental para promover o reconhecimento, a valorização e a inserção de perspectivas negras e indígenas nos currículos escolares. A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil. Ela tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Posteriormente, a Lei 11.645/08 ampliou essa exigência ao incluir também os conteúdos relativos à cultura indígena. No entanto, mesmo com esse avanço legal, a implementação efetiva dessas propostas encontra inúmeros desafios, tanto na formação dos professores quanto na resistência institucional em romper com paradigmas coloniais. A presença de conteúdos étnico-raciais no currículo não deve ser tratada como uma inclusão pontual ou superficial, mas sim como parte de uma transformação profunda da proposta pedagógica das escolas. Isso implica rever não apenas os materiais didáticos, mas também as atitudes, as metodologias e as relações estabelecidas no ambiente escolar. A educação étnico-racial exige um compromisso político e pedagógico com a justiça social e a afirmação da identidade dos sujeitos historicamente excluídos. É necessário compreender que o racismo não é apenas um comportamento individual, mas um sistema que se reproduz nas estruturas sociais, incluindo a escola. O racismo institucionalizado marginaliza saberes e histórias, promovendo uma hierarquização entre culturas. Assim, a educação étnico-racial se apresenta como uma proposta que visa romper com essas lógicas excludentes e promover uma pedagogia do reconhecimento, onde todas as identidades possam se ver representadas e valorizadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, orientam para uma abordagem transversal desses conteúdos. Contudo, sua efetivação requer uma formação continuada dos professores, o engajamento da gestão escolar e o diálogo com as comunidades envolvidas. Sem esses elementos, a proposta corre o risco de se tornar apenas mais um dispositivo ignorado nos documentos oficiais. Além disso, é fundamental considerar o papel da educação na formação da identidade e da autoestima dos estudantes negros e indígenas. Quando a escola ignora ou desvaloriza suas histórias, ela contribui para a perpetuação de uma sociedade excludente. Ao contrário, quando valoriza sua cultura e trajetória, promove o empoderamento e a construção de um futuro mais justo. Outro ponto crucial é a resistência que muitos educadores e gestores apresentam diante dessa pauta, muitas vezes por falta de preparo, preconceito velado ou simplesmente por não considerarem o tema relevante. A desconstrução dessas resistências passa pela sensibilização e formação crítica, que devem fazer parte das políticas públicas de educação. Por fim, a educação étnico-racial deve ser compreendida como um direito de todos, e não apenas dos grupos historicamente discriminados. Uma sociedade democrática se constrói por meio do respeito à diversidade

e da promoção da equidade. Portanto, é papel da escola desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e para a construção de uma convivência mais justa e solidária.

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E LIMITES

A promulgação da Lei 10.639/03 foi um divisor de águas na história da educação brasileira, ao reconhecer a importância de incluir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Essa lei, fruto de décadas de luta do movimento negro, visava combater o racismo estrutural a partir da formação de crianças e jovens conscientes sobre a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. A partir dela, tornou-se obrigatório que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio trabalhassem, de forma transversal, conteúdos que valorizassem as contribuições da população negra na formação do Brasil. Apesar do avanço representado pela lei, sua aplicação prática nas escolas ainda encontra inúmeras barreiras. Muitas instituições educacionais não têm se preparado adequadamente para trabalhar esses conteúdos, seja por desconhecimento, despreparo docente ou negligência. A ausência de acompanhamento e fiscalização eficazes por parte dos órgãos responsáveis tem permitido que muitas escolas ignorem a obrigatoriedade da lei, mantendo currículos eurocentrados que excluem saberes e referências negras e indígenas. A ampliação da legislação com a Lei 11.645/08, que incluiu também o ensino da cultura indígena, foi mais um passo importante. Ela reconheceu a dívida histórica do Estado brasileiro com os povos originários, cuja presença é frequentemente ignorada ou estereotipada nos livros didáticos. No entanto, assim como ocorreu com a lei anterior, a eficácia da norma depende da formação adequada dos professores, do acesso a materiais pedagógicos de qualidade e do envolvimento das comunidades escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), publicadas em 2004, são fundamentais para a implementação das leis citadas. Elas estabelecem orientações claras sobre como trabalhar os temas de forma interdisciplinar, propondo uma educação antirracista e comprometida com a valorização da diversidade. No entanto, muitas redes de ensino ainda não incorporaram essas diretrizes de forma efetiva em seus projetos pedagógicos. É importante destacar que as políticas públicas voltadas à equidade racial na educação nem sempre se sustentam a longo prazo. Mudanças governamentais, cortes de verbas e retrocessos ideológicos podem comprometer os avanços conquistados, tornando necessário o constante monitoramento e a mobilização da sociedade civil. A legislação, por si só, não garante mudanças reais se não houver vontade política e comprometimento institucional para sua efetiva implementação. Outro obstáculo recorrente está na formação inicial dos professores. Os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda não contemplam de maneira profunda e crítica os estudos étnico-raciais. Assim, muitos docentes chegam às salas de aula sem preparo adequado para trabalhar as temáticas da diversidade, da identidade e do racismo com seus alunos. Esse déficit formativo compromete diretamente a qualidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial. Ademais, é fundamental compreender que o cumprimento da lei não deve se restringir a datas comemorativas ou eventos pontuais. É comum que as escolas se lembrem da cultura afro-brasileira apenas em novembro, durante o mês da Consciência Negra, e da cultura indígena apenas no dia 19 de abril. Essas ações, embora importantes, não são suficientes. A proposta é que o reconhecimento da diversidade esteja presente no cotidiano escolar e permeie todas as áreas do conhecimento. Por fim, é essencial que a legislação educacional sobre relações étnico-raciais seja compreendida não como um favor ou concessão, mas como uma reparação histórica e um direito legítimo de toda a sociedade. O reconhecimento das contribuições dos povos negros e

indígenas na formação do Brasil precisa ser tratado com a seriedade e a profundidade que o tema exige, contribuindo para a formação de uma cidadania mais justa, consciente e plural.

O RACISMO ESTRUTURAL E SEU IMPACTO NO COTIDIANO ESCOLAR

O racismo estrutural é uma das principais barreiras à efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista. Ele se manifesta de forma silenciosa e persistente nas estruturas sociais, incluindo a escola, onde opera por meio de práticas, discursos e ausências simbólicas que naturalizam a exclusão de determinados grupos. Ao reproduzir visões eurocêntricas e silenciar a história de resistência de negros e indígenas, a escola perpetua desigualdades e reforça estereótipos. Na sala de aula, o racismo se manifesta de diversas formas: desde o despreparo dos professores para lidar com a diversidade cultural até a naturalização de ofensas entre estudantes. Crianças negras, por exemplo, costumam ser menos estimuladas, sofrem com apelidos racistas e são vistas, muitas vezes, como menos capazes. Esse tipo de abordagem impacta diretamente no rendimento escolar, na autoestima e na permanência dos alunos negros e indígenas no ambiente escolar. A ausência de representatividade nos conteúdos escolares é outro fator que contribui para a perpetuação do racismo. Quando a história do Brasil é contada a partir de uma narrativa única, que glorifica colonizadores e silencia a escravidão, os povos indígenas e a cultura africana, os estudantes aprendem que apenas uma cultura é digna de reconhecimento. Essa lacuna simbólica afeta a construção identitária dos alunos e reforça a ideia de inferioridade de certos grupos. É preciso compreender que o racismo não se limita a atitudes individuais. Ele está embutido nas estruturas institucionais e nas relações cotidianas, moldando expectativas e determinando oportunidades. Por isso, combater o racismo na escola exige mais do que boa vontade: requer ações concretas, políticas afirmativas e o comprometimento de toda a comunidade escolar com a equidade. A gestão escolar tem papel central nesse processo. Diretores e coordenadores pedagógicos precisam assumir a responsabilidade de promover uma cultura escolar antirracista, garantindo que os professores sejam capacitados, que os materiais didáticos sejam inclusivos e que o ambiente seja acolhedor e respeitoso para todos. A omissão frente a práticas discriminatórias é, por si só, uma forma de conivência com o racismo. Outro aspecto relevante é o papel das famílias na luta contra o racismo. É importante que pais e responsáveis estejam conscientes da importância da educação étnico-racial e atuem junto às escolas na construção de um ambiente mais justo e plural. O diálogo entre escola e comunidade é fundamental para que as ações não se limitem ao espaço físico escolar, mas se estendam à vida cotidiana dos estudantes. O racismo também afeta os profissionais da educação, especialmente aqueles que são negros ou indígenas. Esses educadores, muitas vezes, enfrentam discriminação dentro do próprio ambiente de trabalho, sendo preteridos em cargos de liderança ou desvalorizados em suas contribuições. Reconhecer e valorizar esses profissionais é um passo importante para a construção de uma escola mais democrática e representativa.

Por fim, é necessário compreender que o combate ao racismo na escola não é uma tarefa pontual, mas um compromisso contínuo. É preciso revisitar constantemente as práticas pedagógicas, os conteúdos, as relações e os discursos que circulam no espaço escolar, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que os reconheça, valorize e respeite em sua integralidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A construção de uma educação antirracista passa necessariamente pela adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e rompam com os paradigmas eurocêntricos. Isso implica reformular o currículo,

selecionar materiais didáticos que incluam diferentes perspectivas culturais e desenvolver metodologias que promovam o diálogo, a escuta e o reconhecimento das identidades dos alunos. O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e assume o papel de mediador das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Uma das estratégias eficazes para promover a educação étnico-racial é o uso de literatura afro-brasileira e indígena nas atividades de leitura e escrita. Obras de autores como Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Daniel Munduruku e Olívia Pilar podem contribuir para o fortalecimento da identidade dos alunos e ampliar o repertório cultural da turma. Além disso, essas leituras propiciam discussões sobre preconceito, resistência e ancestralidade, fundamentais para a formação crítica dos estudantes. O ensino da história e cultura africana e indígena também deve ser abordado de forma crítica e contextualizada, superando a superficialidade e os estereótipos. É necessário apresentar as civilizações africanas em sua complexidade, destacando suas contribuições para a humanidade, suas formas de organização social, suas produções artísticas e científicas. Do mesmo modo, a história dos povos indígenas deve ser tratada como viva e atual, mostrando sua resistência e protagonismo na sociedade contemporânea. As artes visuais, a música, a dança e o teatro são linguagens potentes para trabalhar as relações étnico-raciais. Atividades que envolvem o corpo, a expressão e a criatividade permitem que os alunos explorem outras formas de conhecimento e se conectem com tradições culturais diversas. As manifestações culturais como o maracatu, o samba de roda, o jongo, a capoeira e os cantos indígenas são exemplos de práticas que podem ser valorizadas na escola. A pedagogia de projetos também é uma aliada na implementação da educação étnico-racial. Ao propor projetos interdisciplinares sobre temas como cultura afro-brasileira, racismo, ancestralidade ou diversidade, os professores incentivam a pesquisa, o trabalho em grupo e o protagonismo dos alunos. Essas experiências possibilitam que os estudantes se tornem agentes transformadores da realidade, compreendendo a importância da luta antirracista para a sociedade. A formação continuada dos professores é outro ponto crucial. Não basta incluir a temática étnico-racial em cursos de graduação; é necessário oferecer formações constantes, reflexivas e críticas que abordem as questões raciais com profundidade. Espaços de estudo, debates, rodas de conversa e oficinas pedagógicas são formas de ampliar o repertório dos docentes e fortalecer suas práticas. A escola precisa, ainda, criar espaços institucionais permanentes para tratar das questões étnico-raciais, como núcleos de diversidade, conselhos de igualdade racial e grupos de estudo com a comunidade. Essas instâncias permitem que o tema não seja tratado como algo episódico, mas como parte da cultura institucional da escola. Além disso, favorecem o envolvimento da comunidade escolar na construção de políticas antirracistas.

Por fim, é fundamental que o compromisso com a educação étnico-racial esteja presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa inclusão não pode ser simbólica, mas precisa se refletir em ações concretas, metas, indicadores e estratégias de avaliação. Somente assim será possível garantir que a escola cumpra seu papel de promotora de justiça social, equidade e respeito à diversidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de uma educação étnico-racial crítica e transformadora no Brasil representa um passo fundamental para a superação das desigualdades históricas que marcam a sociedade. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, precisa se comprometer com a construção de uma cultura pedagógica que promova o respeito à diversidade, o reconhecimento da história dos povos negros e indígenas, e a valorização das identidades plurais presentes no território nacional. A educação antirracista não deve ser tratada como um

complemento, mas como eixo estruturante da prática educacional contemporânea. A efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 não pode se restringir ao plano normativo; ela exige ações práticas, cotidianas e permanentes por parte das escolas, dos sistemas de ensino e das instâncias formadoras de professores. Sem um compromisso político e pedagógico com a equidade racial, a escola corre o risco de reforçar os mesmos mecanismos de exclusão que deveria combater. Nesse sentido, a transversalidade da temática étnico-racial precisa estar presente nos currículos, nos livros didáticos, nas metodologias de ensino e, sobretudo, nas relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar. A formação docente ocupa lugar central nesse processo. Sem professores preparados para lidar com os desafios da diversidade e para problematizar as estruturas racistas da sociedade, não há como garantir uma prática pedagógica coerente com os princípios da equidade. A formação inicial e continuada deve incluir estudos sobre relações étnico-raciais, história da África e dos povos indígenas, epistemologias negras e indígenas, bem como estratégias didáticas que favoreçam a inclusão e o protagonismo desses sujeitos na escola. O racismo estrutural, presente nas instituições e nas subjetividades, demanda um enfrentamento direto, coletivo e crítico. A escola deve atuar como um espaço de resistência e desconstrução de estereótipos, de valorização das diferentes formas de saber e de construção de uma nova narrativa sobre o Brasil e sua população. Tal processo exige coragem institucional, formação crítica dos educadores, e políticas públicas comprometidas com a transformação social. Além disso, o engajamento da comunidade escolar é essencial. Famílias, estudantes, funcionários e gestores devem ser chamados a participar da construção de uma cultura antirracista na escola. A escuta ativa, o diálogo intercultural e a criação de espaços de participação e pertencimento são estratégias que favorecem uma convivência democrática e respeitosa. O reconhecimento da escola como espaço de luta e resistência pode fomentar a construção de novos horizontes de justiça social. Outro aspecto relevante é o fortalecimento da representatividade nas práticas escolares. É urgente que crianças negras e indígenas possam se ver positivamente representadas em livros, murais, atividades e nas figuras de liderança dentro da escola. Essa representatividade tem impacto direto na autoestima, na construção identitária e no desempenho escolar desses estudantes. A ausência de referências positivas contribui para a perpetuação do racismo e da exclusão. A educação étnico-racial, quando efetivada com responsabilidade e sensibilidade, contribui não apenas para os grupos historicamente marginalizados, mas para toda a sociedade. Ela promove o respeito às diferenças, amplia horizontes culturais e fortalece a democracia. A escola deve assumir seu papel como agente de transformação, rompendo com as lógicas hegemônicas e construindo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça e os direitos humanos. Por fim, é preciso reafirmar que a luta por uma educação antirracista é um compromisso ético, político e pedagógico. O reconhecimento da diversidade étnico-racial como riqueza e não como ameaça é fundamental para a construção de um Brasil mais justo, inclusivo e plural. Que a escola, em seu cotidiano, se torne espaço de valorização da vida, da cultura e da história de todos os seus sujeitos, e que a educação seja, de fato, um instrumento de libertação.

REFERÊNCIAS

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

- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEPPIR, 2004.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós- -modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 33-50, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: 34, 2001.
- OLIVEIRA, Lucia Helena Vieira. Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios. Brasília: MEC; SECAD, 2006.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT



HELENICE MOREIRA DIAS

Graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2010); Mestra em História pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) (2013); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Prof. Antônio Prudente.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da importância da gestão escolar democrática para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares. Para tanto, serão apontados alguns desafios para a implementação da gestão democrática no ambiente escolar, assim como destacados caminhos fundamentais para a efetivação da democracia nesse contexto. Os principais percursos indicados no texto para a construção de uma gestão democrática e participativa baseiam-se nos mecanismos já previstos na legislação vigente no país, que envolvem a criação e o fortalecimento dos órgãos colegiados, como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, o Conselho de Escola e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). O texto se deterá, mais especificamente, nos entraves para a construção do PPP de forma participativa, bem como na necessidade de fortalecimento da liderança das(os) gestoras(es) e na urgência de superação do caráter autoritário que muitas equipes gestoras ainda exercem no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Escola; Democracia; Participação; Projeto Político Pedagógico (PPP).

ABSTRACT

This paper aims to present a reflection on the importance of democratic school management for the consolidation of the teaching-learning process in school units. To this end, some challenges for the implementation of democratic management in the school environment will be pointed out, as well as fundamental paths for the effective implementation of democracy in this context. The main paths indicated in the text for the construction of a democratic and participatory management are based on the mechanisms already provided for in the legislation in

force in the country, which involve the creation and strengthening of collegiate bodies, such as the Student Union, the Parents and Teachers Association (PTA), the Class Council, the School Council and the Political-Pedagogical Project (PPP). The text will focus more specifically on the obstacles to the construction of the PPP in a participatory way, as well as the need to strengthen the leadership of managers and the urgency of overcoming the authoritarian character that many management teams still exercise in the school environment.

KEYWORDS: Democratic Management; School; Democracy; Participation; Political Pedagogical Project (PPP).

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática tem sido apontada como um caminho a ser trilhado para a melhoria da educação no país. Não restam dúvidas quanto ao caráter autoritário e excludente que marcou a educação brasileira durante muitos anos, resultando em uma escola que pouco espaço concedia ao diálogo e à tomada de decisões coletivas.

Nesse passado não tão distante, a figura do diretor ou da diretora estava associada a um poder centralizador, fiscalizador e punitivo. Infelizmente, ainda carregamos muitas heranças desse período, e diversos gestores continuam a perpetuar tais práticas e posturas.

Encarar a escola como um espaço de decisão coletiva não é uma tarefa simples, mas é um princípio que deve ser defendido por todos os sujeitos da comunidade escolar. Segundo Fontana (2011), agir coletivamente em uma sociedade que nos estimula o tempo inteiro à individualidade constitui um grande desafio. Despertar a cidadania e promover a construção de um ambiente democrático em pessoas que foram — e muitas ainda são — formadas sob a lógica do autoritarismo é uma tarefa especialmente árdua.

A democracia, em minha análise, não é algo dado ou plenamente alcançado pela maior parte da sociedade brasileira. Para a maioria das pessoas, ela não é praticada nem vivida cotidianamente, mas sim almejada. Entendida como um horizonte, um lugar ao qual desejamos chegar, mas no qual ainda não estamos, a democracia, portanto, “precisa ser vivida e construída por homens e mulheres comprometidos com a reversão das desigualdades, precisa ser **constantemente exercida** enquanto opção de vida” (MELLO, 2006, p. 42 apud FONTANA, 2011, p. 5) (grifo meu).

O fortalecimento da democracia no ambiente escolar e na sociedade como um todo é fundamental, pois sua fragilidade constitui um dos maiores entraves para a efetivação da gestão democrática nas unidades escolares. Em contextos nos quais os sujeitos compreendem e praticam a democracia, a gestão democrática tende a ocorrer com menos obstáculos.

Dispomos de instrumentos legais suficientes que visam garantir a gestão democrática nas escolas, conforme bem apontado pela autora Fontana. Os colegiados e os órgãos de participação, assegurados pela legislação, são importantes canais para o fortalecimento de um ambiente democrático, entre eles o Grêmio Estudantil, os Conselhos de Escola, os Conselhos de Classe participativos, as Associações de Pais e Mestres (APM) e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

DESENVOLVIMENTO

A construção de uma gestão democrática depende de um conjunto articulado de ações que envolvem todos os sujeitos da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias. Nesse sentido, a direção exerce um papel central, pois cabe a ela criar condições institucionais, políticas e pedagógicas para que as decisões e ações sejam desenvolvidas de forma coletiva, transparente e participativa. Uma gestora que viabiliza, incentiva e valoriza os espaços democráticos dentro da unidade escolar tende a promover maior envolvimento da comunidade, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos e a escola. Esse engajamento favorece o desenvolvimento, nos estudantes, de um sentimento mais profundo de pertencimento, responsabilidade e compromisso com o ambiente escolar, o que contribui significativamente para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem e para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Uma importante forma de desenvolver a gestão democrática dentro da unidade escolar é o fortalecimento dos colegiados participativos já mencionados. Cabe ao gestor promover ações que envolvam a comunidade escolar, assegurando poder de decisão e espaços reais de participação para todos os sujeitos que a compõem.

Como bem aponta o professor Vitor Paro, é papel do gestor delegar, distribuir e descentralizar as inúmeras responsabilidades que fazem parte da rotina escolar. Nas palavras do autor: “o caminho é a **descentralização**, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários” (PARO, 1991, p. 130) (grifo meu).

Entendo que a chave para a descentralização está na democracia e no fortalecimento das decisões coletivas nos órgãos colegiados. Isso porque, quando o gestor apenas delega funções sem escutar os sujeitos envolvidos, a gestão tende a se tornar apenas formalmente participativa, mas, na prática, continua sendo centralizadora. As decisões coletivas permitem que diferentes sujeitos e experiências e necessidades sejam abarcadas, tornando as ações mais coerentes com a realidade da comunidade escolar.

Ao sentirem-se corresponsáveis pelas decisões, professores, funcionários e as famílias fortalecem o compromisso com a execução das ações. As deliberações construídas coletivamente favorecem maior adesão, reduzem resistências e contribuem para a construção de um clima escolar mais colaborativo, baseado no diálogo, no respeito e na confiança mútua. Dessa forma, a gestão democrática deixa de ser apenas um princípio legal e passa a se concretizar como uma prática cotidiana, capaz de transformar efetivamente a organização e o funcionamento da escola.

Um grande exemplo da falta de adesão às ações construídas de maneira unilateral é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de muitas unidades escolares. Em diversas instituições, o PPP é elaborado exclusivamente pela equipe gestora ou por um grupo restrito de docentes e, posteriormente, apresentado à comunidade escolar apenas para validação formal. Esse processo esvazia o caráter democrático do documento, pois impede que estudantes, famílias, professores e demais funcionários contribuam com suas percepções, necessidades e propostas.

Como resultado, o PPP deixa de refletir a realidade concreta da escola, suas especificidades, seus desafios e suas potencialidades. Quando o documento não nasce do diálogo e da participação coletiva, tende a ser pouco conhecido, pouco compreendido e pouco apropriado pela comunidade escolar, o que compromete diretamente sua implementação no cotidiano da instituição. Nessas condições, o PPP acaba assumindo um caráter meramente

burocrático, sendo guardado em arquivos ou na sala da direção, distante das práticas pedagógicas e das decisões que deveriam ser orientadas por ele.

Dessa forma, perde-se uma importante oportunidade de transformar o PPP em um instrumento vivo de planejamento, reflexão e ação coletiva, capaz de fortalecer a identidade da escola, promover o engajamento dos sujeitos e contribuir efetivamente para a construção de uma gestão democrática e de uma educação mais significativa.

O PPP deve ser construído de maneira coletiva a fim de se alcançar um documento que de fato reflita a realidade escolar, bem como aponte possíveis caminhos para conseguir a melhoria do ensino-aprendizagem. Nas palavras de Veiga (1995, p. 43) “...o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido **coletivamente**” (grifo meu).

O que ocorre com frequência nas unidades escolares é que os gestores não investem no fortalecimento de espaços de debate e de construção coletiva do documento. Em muitas escolas, o PPP aparece como ponto de pauta apenas quando o prazo para sua entrega está prestes a se esgotar e a instituição precisa “dar conta” de “produzir” o documento para não incorrer em irregularidades administrativas. Dessa forma, o texto acaba sendo elaborado às pressas por um grupo restrito e posteriormente apresentado à comunidade apenas para aprovação formal.

O problema é que esse grupo limitado não consegue expressar a pluralidade de vozes, experiências e perspectivas que compõem a coletividade escolar, o que compromete a representatividade, a legitimidade e a efetividade do Projeto Político-Pedagógico.

A construção coletiva do PPP representa não só o fortalecimento da democracia e da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, como também desenvolve na prática um espaço de aprendizado, em que a escola deverá estar aberta para aprender com a comunidade escolar e a comunidade escolar deverá estar aberta para trocar com a escola. Imbernón (2000, p. 95), afirma que:

A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. **Trata-se “simplesmente” de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e construir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto** (grifo meu)

A citação acima representa, em minha concepção, um grande desafio para a comunidade interna da escola, pois exige que nós, professores, gestores e funcionários, revisemos posturas historicamente construídas e passemos a reconhecer a comunidade externa como sujeitos pensantes, produtores de cultura e de saberes. Famílias, moradores do território e demais atores sociais não devem ser vistos apenas como expectadores do processo educativo, mas como parceiros fundamentais na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Ao assumir esse olhar, ampliamos nossa capacidade de escuta e de diálogo, criando condições para que diferentes experiências, demandas e expectativas sejam consideradas nos processos de planejamento e tomada de decisão. Esse movimento possibilita o fortalecimento de iniciativas e projetos que dialogam com a realidade concreta dos estudantes e de suas comunidades, tornando o trabalho pedagógico mais significativo e contextualizado.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico pode deixar de ser um documento meramente formal e passar a se constituir como um verdadeiro “documento vivo”, construído coletivamente, constantemente revisitado e capaz de orientar práticas que promovam transformações reais na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico é um processo bastante desafiador, pois envolve a articulação de diferentes sujeitos, cargos, visões de educação e interesses que coexistem no ambiente escolar. Exatamente por essa complexidade, a construção do PPP deve ser cuidadosamente planejada, com definição de prazos, responsabilidades e etapas da construção, de modo a garantir a participação da comunidade escolar como um todo. Um processo organizado pelo gestor deve favorecer o diálogo e possibilitar espaços de escuta das diversas contribuições dos diferentes grupos.

Além disso, é fundamental que o planejamento da elaboração do PPP assegure o tratamento equilibrado de suas três partes essenciais: a missão da escola, que expressa seus princípios, valores e finalidades; a caracterização da unidade escolar, que retrata sua realidade, seu contexto e suas especificidades; e os planos de ação e projetos, que traduzem, de forma concreta, as metas, estratégias e intervenções necessárias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Quando essas dimensões são construídas de maneira integrada e participativa, o PPP se fortalece como instrumento de gestão democrática e de transformação da prática educativa.

Uma equipe gestora que exerça plenamente seu papel de liderança compreende a importância da participação de todos e busca criar estratégias para ampliar o envolvimento da comunidade, como, por exemplo, viabilizar reuniões em horários mais acessíveis às famílias, promover espaços reais de debate e evitar encontros restritos apenas à transmissão de informes.

De acordo com Libâneo (2001, p. 316), “a família é parte integrante da escola. A partir do momento em que a escola é uma instituição da sociedade, nenhum componente da sociedade pode se omitir em contribuir com os projetos idealizados por ela”. Nesse sentido, a gestora não pode deixar de articular a comunidade às ações da escola, reconhecendo-a como parceira essencial no processo educativo. Ao constituir e fortalecer os órgãos colegiados, cabe à equipe gestora, em conjunto com todos os educadores, conscientizar a comunidade escolar sobre seu papel fundamental no fortalecimento da escola e na promoção de sua melhoria contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o que falta para alcançarmos a tão almejada gestão democrática nas unidades escolares? Em minha análise, o primeiro passo é a decisão consciente dos sujeitos que compõem o ambiente escolar de optar pela democracia e defendê-la cotidianamente. A partir dessa escolha, o caminho para o fortalecimento da educação tende a se consolidar, resultando na ampliação da qualidade do ensino, uma vez que os sujeitos se apropriam dos processos de tomada de decisão e passam a atuar como produtores de conhecimento e de políticas no interior da escola.

Quando uma comunidade escolar faz a opção pela democracia, os resultados são significativos, pois o engajamento, o senso de pertencimento e a corresponsabilidade se intensificam, criando condições mais favoráveis para a construção de uma escola mais justa, participativa e comprometida com a aprendizagem de todos.

Vitor Paro, professor da USP, aponta um caminho no qual a própria figura do diretor ou da diretora deixa de ser central, pois, ao se conceber a gestão escolar como um processo verdadeiramente coletivo, perde sentido a existência de um poder concentrado em uma única pessoa, voltado ao controle e à fiscalização do trabalho docente. Para o autor, a escola deve ser organizada a partir da corresponsabilização dos diferentes sujeitos que a compõem, rompendo com estruturas hierárquicas rígidas que dificultam a participação e o diálogo.

Nesse sentido, Paro (2012) propõe a criação de um grupo de quatro coordenadores responsáveis pelas áreas administrativa, financeira, pedagógica e comunitária. Essa organização possibilita a distribuição de responsabilidades e favorece uma gestão mais integrada, na qual cada dimensão do funcionamento da escola é acompanhada de forma mais próxima e colaborativa.

Segundo Paro (2012), essa proposta é especialmente significativa porque questiona a naturalização da figura do diretor ou da diretora como aquele ou aquela que “manda” nos demais e concentra as decisões. Ao substituir essa lógica por uma estrutura mais horizontal, cria-se um ambiente mais democrático, no qual professores, estudantes, famílias e funcionários podem participar de forma mais ativa e efetiva das decisões, fortalecendo o compromisso coletivo com a escola e com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Independentemente do modelo de gestão adotado pela escola, é a partir da tomada de decisão consciente, tanto individual quanto coletiva, que se faz a escolha pela democracia. Com sua construção e fortalecimento, tornam-se possíveis caminhos que efetivamente conduzem a uma gestão democrática real. Sem essa escolha compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar, a gestão democrática não se concretiza, não se sustenta e não alcança efetividade.

A tomada de decisão consciente é, portanto, fundamental, pois é a partir dela que os sujeitos históricos se apropriam do percurso que será trilhado no processo democrático. Nesse contexto, as tarefas e as orientações não são simplesmente impostas, mas **construídas coletivamente**, por meio do **diálogo**, da **participação** e da **corresponsabilidade**. É também nesse processo que se torna possível acompanhar a execução das ações e refletir sobre suas consequências, fortalecendo o compromisso coletivo com os rumos da escola e com a construção de uma educação mais justa e participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – 16. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: (Lei 9394/96) / 9º. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Entrevista na EMEB Professora Ana Isabel da Costa Ferreira, em Mogi Mirim (SP). Como fazer o PPP funcionar | Maura Visita. **Gestão escolar**. Entrevista concedida à Maura Barbosa. 2014. Como fazer o PPP funcionar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_tnaiuAksM&t=5s Acesso em: jul. 2025.

FONTANA, Andréia Regina. Gestão escolar democrática: é possível? **REI**: Revista de Educação da IDEAU, Vol. 6 – Nº 14 - julho– dezembro, ISSN: 1809-6220, 2011.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da Escola Pública**. 8. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP. **Gestão Escolar**, edição 18, 01 de fevereiro | 2012. Entrevista concedida à Ocimara Balmant, 01 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/387/entrevista-com-vitor-paro-professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp>. Acesso em: jul. 2025.

_____. Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP. **Gestão Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&feature=emb_logo&ab_channel=VitorHenriqueParo. Acesso em: jul. 2025.

SILVA, Jéssika Nogueira da. Os desafios da gestão democrática. **In: Educere**, 2017, Curitiba. III Congresso Nacional da Educação. Curitiba: Editor, 2017. p. 16997-17009.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: ESTRATÉGIAS ATIVAS PARA ENGAJAR ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS

GEOGRAPHY IN MOTION: ACTIVE STRATEGIES TO ENGAGE STUDENTS IN THE FINAL YEARS



ISABEL UTIMURA AMÂNCIO DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade paulista – UNIP (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil – Na rede Pública Municipal.

RESUMO

O presente artigo discute o papel das metodologias ativas no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando seu potencial para promover o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes. Ao romper com práticas tradicionais centradas na memorização, as metodologias ativas valorizam a participação dos alunos, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas reais, aproximando o conteúdo geográfico do cotidiano dos educandos. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, uso de tecnologias digitais, sala de aula invertida e estudos do meio são exploradas como ferramentas que favorecem a construção crítica do conhecimento geográfico. O artigo também analisa os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas práticas, como a necessidade de formação continuada e de apoio institucional. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas pode contribuir para uma Geografia escolar mais dinâmica, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino de Geografia; Anos Finais; Aprendizagem Significativa; Engajamento Estudantil.

ABSTRACT

This article discusses the role of active methodologies in teaching Geography in the final years of elementary school, highlighting their potential to promote student engagement and meaningful learning. By breaking with traditional memorization-centered practices, active methodologies value student participation, collaborative work,

and the resolution of real problems, bringing geographical content closer to the students' daily lives. Strategies such as project-based learning, the use of digital technologies, flipped classrooms, and field studies are explored as tools that favor the critical construction of geographical knowledge. The article also analyzes the challenges faced by teachers in implementing these practices, such as the need for continuing education and institutional support. It concludes that the adoption of active methodologies can contribute to a more dynamic, reflective, and transformative school Geography.

Keywords: Active Methodologies; Geography Teaching; Final Years; Meaningful Learning; Student Engagement.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de tornar-se mais significativo e envolvente para os estudantes. Diante das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais, é necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais e buscar estratégias que promovam o protagonismo estudantil e a construção crítica do conhecimento. As metodologias ativas surgem como alternativas eficazes para transformar a sala de aula em um espaço dinâmico, colaborativo e contextualizado.

Este artigo tem como objetivo geral analisar o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para o engajamento dos estudantes. Como objetivo específico, busca-se identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, relacionando os conteúdos geográficos ao cotidiano dos alunos e às realidades territoriais em que estão inseridos.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de superar práticas centradas na memorização e na reprodução de conteúdo, que muitas vezes afastam os alunos do interesse pela disciplina. Ao adotar metodologias ativas, o ensino de Geografia pode se tornar mais atrativo e relevante, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de análise espacial dos estudantes. Essas práticas favorecem a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

O problema que orienta esta pesquisa é: como as metodologias ativas podem contribuir para o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto do ensino de Geografia? A partir dessa questão, busca-se compreender os impactos dessas estratégias na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no espaço geográfico.

Desta maneira, este artigo propõe uma reflexão sobre os caminhos possíveis para uma Geografia escolar mais transformadora, que dialogue com os interesses dos estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo. Ao explorar práticas pedagógicas inovadoras, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma educação geográfica comprometida com a formação integral dos alunos.

FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Fundamentadas em teorias educacionais como as de Dewey, Freire e Vygotsky, essas metodologias valorizam a experiência, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Ao contrário dos métodos tradicionais, que priorizam a transmissão de conteúdos, as metodologias ativas promovem o envolvimento direto dos alunos em atividades que exigem reflexão, análise e tomada de decisão, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

A base teórica das metodologias ativas está ligada à concepção de aprendizagem como um processo dinâmico e contextualizado. John Dewey, por exemplo, defendia o “learning by doing” como princípio essencial para a formação crítica dos sujeitos.

Freire, por sua vez, enfatizava a importância do diálogo e da problematização da realidade como elementos centrais da prática educativa. Essas ideias convergem para uma pedagogia que reconhece o papel ativo do estudante na construção do saber, rompendo com a lógica passiva da educação bancária.

Segundo Mendes (2025), a complexidade do fazer pedagógico deve se afastar de qualquer tipo de reducionismo epistemológico que dicotomiza categorias como métodos passivos e ativos. Essa afirmação reforça a necessidade de compreender as metodologias ativas não como modismos, mas como práticas fundamentadas em princípios pedagógicos sólidos, que exigem planejamento, intencionalidade e sensibilidade por parte dos educadores.

A adoção dessas estratégias demanda uma postura reflexiva e aberta à inovação, além de uma formação docente que contemple os fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem. [seer.ufrgs.br]

Portanto, os fundamentos das metodologias ativas na educação estão alicerçados em uma visão de ensino que valoriza a autonomia, a colaboração e a contextualização dos saberes.

Ao promover ambientes de aprendizagem mais significativos e participativos, essas metodologias contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. No contexto escolar, sua aplicação exige não apenas recursos didáticos, mas também uma mudança de paradigma na relação entre ensino e aprendizagem.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental desempenha um papel essencial na formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa etapa da educação básica é marcada por uma maior complexidade dos conteúdos e pela necessidade de articulação entre teoria e prática.

A Geografia, como disciplina que estuda as relações entre sociedade e natureza, oferece inúmeras possibilidades para desenvolver competências que vão além da memorização de conceitos, promovendo a leitura crítica do espaço e a compreensão das dinâmicas territoriais.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam a efetivação de um ensino de Geografia significativo. Entre eles, destacam-se a escassez de recursos didáticos, a falta de formação continuada para os professores, a resistência a metodologias inovadoras e a dificuldade de contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos.

Esses obstáculos comprometem o engajamento dos estudantes e limitam o potencial transformador da disciplina. Além disso, o ensino tradicional, centrado na exposição oral e na reprodução de mapas, muitas vezes não dialoga com os interesses e vivências dos alunos.

Há potencialidades importantes que podem ser exploradas para fortalecer o ensino de Geografia. A utilização de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, estudos do meio, uso de tecnologias digitais e análise de problemas locais, permite que os alunos se tornem protagonistas do processo de aprendizagem.

Segundo Souza (2024), conhecendo mais cada estudante conseguimos realizar as adaptações das atividades e a exemplificação do seu cotidiano para uma educação mais inclusiva, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a experiência dos alunos.

Dessa forma, o ensino de Geografia nos anos finais pode se tornar mais dinâmico, contextualizado e transformador, desde que os professores sejam apoiados por políticas educacionais que incentivem a inovação e a formação continuada.

A superação dos desafios e o aproveitamento das potencialidades dependem de uma ação pedagógica consciente, planejada e comprometida com a formação integral dos estudantes. A Geografia escolar, quando bem conduzida, contribui para o desenvolvimento de uma cidadania territorial ativa e crítica.

REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR INOVADORA

A construção de uma Geografia escolar inovadora exige uma profunda reflexão sobre os objetivos da disciplina e sobre as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

A proposta inovadora, nesse contexto, não se limita ao uso de tecnologias ou à adoção de novos recursos didáticos, mas envolve uma mudança de postura, de concepção de ensino e de relação com o conhecimento geográfico. É necessário repensar o papel do professor, do aluno e da escola como espaços de formação crítica e cidadã.

Uma Geografia escolar inovadora deve estar comprometida com a valorização do território vivido, com a contextualização dos conteúdos e com a promoção de aprendizagens significativas. Isso implica reconhecer os saberes dos alunos, suas experiências e suas relações com o espaço, transformando o ensino em um processo dialógico e investigativo.

A inovação passa, portanto, pela capacidade de conectar o conhecimento científico com a realidade local, estimulando o pensamento crítico e a ação transformadora.

Nesse cenário, as propostas para uma prática geográfica inovadora incluem o uso de metodologias ativas, a interdisciplinaridade, a realização de estudos do meio, a análise de problemas socioambientais e o uso de ferramentas digitais que ampliem a leitura e a representação do espaço.

As propostas aqui apresentadas favorecem o protagonismo estudantil e a construção de uma consciência territorial, permitindo que os alunos compreendam os processos espaciais e se posicionem diante das questões que afetam suas comunidades.

A consolidação de uma Geografia escolar inovadora demanda o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação docente, ao incentivo à pesquisa educacional e à valorização da autonomia pedagógica. A transformação das práticas de ensino não ocorre de maneira isolada, mas requer o envolvimento articulado de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias.

Nesse sentido, a inovação pedagógica deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, sustentado por ações formativas que promovam a reflexão crítica e a ressignificação das práticas educativas.

Como destaca Carvalho (2022), uma formação docente pautada na sinergia entre universidade e escola pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino de Geografia, por meio de ações didáticas inovadoras e contextualizadas.

A Geografia escolar pode se consolidar como uma ferramenta potente para a leitura crítica do mundo e para a atuação ética e responsável dos sujeitos em seus territórios.

O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA, VIVÊNCIA E CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

O conceito de território ocupa posição central na ciência geográfica, sendo compreendido não apenas como uma delimitação espacial, mas como um espaço carregado de significados, relações de poder, identidade e vivência.

No contexto escolar, trabalhar o território como espaço de experiência permite que os alunos reconheçam e analisem os lugares que habitam, estabelecendo conexões entre o conhecimento geográfico e sua realidade cotidiana. Essa abordagem favorece a construção de uma aprendizagem significativa, pois parte da vivência concreta dos sujeitos para a compreensão dos fenômenos espaciais.

A Geografia escolar, ao incorporar o território como espaço vivido, amplia sua função formativa, promovendo o desenvolvimento de uma consciência espacial crítica. Os estudantes passam a compreender que o território é resultado de múltiplas ações humanas, disputas, apropriações e simbolismos, e que sua configuração está em constante transformação.

Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de território como espaço neutro e estático, valorizando a dimensão social, cultural e afetiva dos lugares.

Segundo Haesbaert (2017), o território deve ser entendido como uma construção social e política, marcada por processos de dominação, apropriação e resistência. Essa concepção amplia o olhar sobre o espaço geográfico, permitindo que o ensino de Geografia dialogue com temas como identidade, pertencimento, desigualdade e cidadania.

Ao reconhecer o território como espaço de experiência, o professor pode desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a investigação, a problematização e a ação dos alunos sobre o seu entorno.

Portanto, trabalhar o território como espaço de vivência e conhecimento geográfico é uma estratégia pedagógica que fortalece o vínculo entre escola e comunidade, entre teoria e prática. Essa abordagem contribui para formar sujeitos capazes de compreender as dinâmicas espaciais e de intervir de forma consciente e responsável em seus territórios.

A Geografia escolar, nesse sentido, assume um papel transformador, promovendo uma educação que valoriza a experiência, a diversidade e a construção coletiva do saber.

PRÁTICAS INOVADORAS E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

A incorporação de práticas inovadoras no ensino de Geografia representa uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação mais significativa, contextualizada e centrada no estudante. Essas práticas buscam romper com a lógica tradicional da transmissão de conteúdos, promovendo ambientes de aprendizagem que valorizam a participação ativa, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento.

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, tais abordagens são especialmente relevantes, pois favorecem o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura crítica do espaço geográfico.

As experiências em sala de aula que adotam metodologias ativas têm demonstrado resultados positivos na formação de estudantes mais autônomos e reflexivos. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de mapas interativos, a gamificação e os estudos do meio permitem que os alunos se envolvam diretamente com os conteúdos, relacionando-os ao seu cotidiano e às questões socioambientais que os cercam. Essas práticas também estimulam a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de exploração e análise do território.

Segundo Camargo e Daros (2018), a prática educacional deve ter finalidades bem estabelecidas, mas é preciso que mudanças partam de questionamentos das próprias experiências educacionais como aspecto de promoção da reflexão-ação do docente.

O professor, nesse processo, assume o papel de mediador, planejador e pesquisador de sua própria prática, promovendo experiências que conectem teoria e realidade.

As práticas inovadoras no ensino de Geografia devem ser compreendidas como parte de um movimento de transformação da escola, que valoriza a escuta, a experimentação e a construção coletiva do saber. Ao promover experiências significativas em sala de aula, o ensino de Geografia pode contribuir para formar sujeitos críticos, capazes de compreender as dinâmicas espaciais e de intervir de forma consciente em seus territórios.

A vertente inovadora, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um meio para fortalecer a qualidade e a relevância da educação geográfica.

O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS FRENTE AO ENSINO DE GEOGRAFIA

O engajamento dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental é um fator decisivo para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da Geografia escolar. Essa etapa da educação básica é marcada por mudanças cognitivas e sociais que exigem abordagens pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

O ensino de Geografia, ao tratar de temas relacionados ao espaço vivido, às relações socioambientais e às transformações territoriais, possui grande potencial para despertar o interesse dos alunos, desde que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às suas realidades e experiências.

A falta de engajamento, por outro lado, pode ser atribuída a metodologias tradicionais que não dialogam com os interesses dos estudantes, tornando o conteúdo geográfico distante e desmotivador. Aulas expositivas, centradas na memorização de conceitos e na reprodução de mapas, muitas vezes não favorecem a participação ativa dos alunos.

Para superar esse desafio, é necessário investir em estratégias que promovam a interação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento, como o uso de tecnologias digitais, projetos interdisciplinares e estudos do meio.

Segundo Lima (2022), é fundamental desenvolver saberes geográficos para os alunos no ensino das séries finais do fundamental, para que possa facilitar os conhecimentos significativos diante de sua reflexão constantemente sobre os conteúdos do componente curricular de Geografia.

O engajamento, nesse sentido, não é apenas uma questão de motivação, mas de reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo educativo. Portanto, promover o engajamento dos estudantes no ensino de Geografia requer uma ação pedagógica planejada, sensível e inovadora.

É necessário que os professores conheçam seus alunos, suas vivências e seus contextos, para que possam construir propostas que façam sentido e estimulem a participação. A Geografia escolar, quando trabalhada de forma significativa, pode contribuir para formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no espaço em que vivem, fortalecendo o vínculo entre escola, território e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam a importância de repensar o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais que marcam o cenário contemporâneo.

A adoção de metodologias ativas se apresenta como uma alternativa eficaz para promover o engajamento dos estudantes, favorecendo a construção de saberes significativos e contextualizados. Ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, essas estratégias contribuem para uma formação mais crítica e participativa.

A análise dos fundamentos teóricos das metodologias ativas, bem como das práticas inovadoras aplicadas à Geografia escolar, revelou que o território, enquanto espaço vivido e experienciado, é um elemento central para a construção do conhecimento geográfico.

A valorização das vivências dos alunos, aliada ao uso de recursos didáticos diversificados e à mediação pedagógica qualificada, fortalece o vínculo entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

O papel da gestão escolar e o acompanhamento das práticas pedagógicas foram destacados como fatores essenciais para a consolidação de uma cultura educacional inovadora. O apoio institucional, a formação continuada dos docentes e a promoção de ambientes colaborativos são condições indispensáveis para que o ensino de Geografia se torne mais dinâmico, inclusivo e transformador.

O engajamento dos estudantes, por sua vez, depende diretamente da capacidade da escola de oferecer experiências educativas que dialoguem com seus interesses e contextos.

Diante dos elementos abordados, conclui-se que a construção de uma Geografia escolar inovadora requer um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores, estudantes e comunidade. As metodologias ativas, quando aplicadas com intencionalidade pedagógica, têm o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de investigação, reflexão e ação.

Nesta proposta, este artigo reafirma a necessidade de uma educação geográfica comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no mundo de forma ética, responsável e consciente.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Joelson Miranda. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Possibilidades nas aulas de Geografia com o uso do Google Earth e do Google Maps como recurso pedagógico no ensino de Geografia.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LIMA, José Claudio Ramalho de. **Ensino de Geografia: práticas e reflexões.** Recife: EDUPE, 2022.

MENDES, Nataniel. **Metodologias ativas e formação docente: reflexões sobre a prática pedagógica.** Curitiba: CRV, 2025.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Curitiba: Intersaberes, 2018.

ROCHA, Rosinalva Neres et al. **Gestão escolar e práticas pedagógicas: caminhos para a inovação.** Salvador: EDUFBA, 2025.

IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF BURNOUT SYNDROME IN PROFESSIONALS DURING THE COVID-19 PANDEMIC



ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

Possui Pós-graduação – Especialização em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2008) (UNINOVE), e Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017) (UNIMES), Graduação em Letras – Português – Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas (2001) (UCPEL). Atualmente é Diretora na Prefeitura de São Paulo, lotada na Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

A síndrome de Burnout trata-se de um esgotamento físico, psicológico e emocional, originado devido acúmulo de estresse no trabalho, tal síndrome é muito comum entre os profissionais da saúde e, com o advento da pandemia do COVID-19, foi possível observar um aumento considerável da síndrome entre os indivíduos. Assim, o estudo teve como objetivo analisar as implicações psicológicas da Síndrome de Burnout nos profissionais durante o contexto da pandemia de COVID-19. A metodologia utilizada no presente estudo foi revisão de literatura descritiva-reflexiva, de abordagem qualitativa, caracterizada inicialmente pela coleta de referenciais teóricos relacionados a temática. Concluiu-se que os impactos da Síndrome de Burnout vão além do ambiente profissional, afetando também a vida pessoal e social dos indivíduos, prejudicando o sono, a alimentação, os relacionamentos interpessoais e a prática de atividades de lazer. O estudo também destacou que, durante a pandemia de COVID-19, os profissionais se viram expostos a demandas emocionais e físicas ainda maiores, o que intensificou os sintomas da síndrome, como exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Assim, conclui-se que medidas preventivas e intervenções psicológicas, como programas de apoio emocional, treinamentos em gestão de estresse e promoção do autocuidado, são essenciais para reduzir os efeitos da Burnout e promover a saúde mental e o bem-estar dos profissionais.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout; Saúde Mental; Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

Burnout syndrome is a physical, psychological, and emotional exhaustion caused by accumulated work-related stress. This syndrome is very common among healthcare professionals, and with the advent of the COVID-19 pandemic, a considerable increase in the syndrome among individuals was observed. Thus, this study aimed to analyze the psychological implications of Burnout Syndrome in professionals during the context of the COVID-19 pandemic. The methodology used in this study was a descriptive-reflective literature review, with a qualitative approach, initially characterized by the collection of theoretical references related to the topic. It was concluded that the impacts of Burnout Syndrome go beyond the professional environment, also affecting the personal and social lives of individuals, impairing sleep, diet, interpersonal relationships, and the practice of leisure activities. The study also highlighted that, during the COVID-19 pandemic, professionals were exposed to even greater emotional and physical demands, which intensified the symptoms of the syndrome, such as emotional exhaustion, depersonalization, and low professional accomplishment. Thus, it is concluded that preventive measures and psychological interventions, such as emotional support programs, stress management training, and the promotion of self-care, are essential to reduce the effects of burnout and promote the mental health and well-being of professionals.

Keywords: Burnout Syndrome; Mental Health; COVID-19 Pandemic.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Burnout trata-se de um esgotamento físico, psicológico e emocional, originado devido ao acúmulo de estresse no trabalho, tal síndrome é muito comum entre os profissionais da saúde e, com o advento da pandemia do COVID-19, foi possível observar um aumento considerável da síndrome entre os indivíduos, e, devido a isso, a temática abordada apresenta relevância acadêmica e científica por abordar um tema tão necessário e fundamental.

O estresse ocupacional é definido como uma exaustão tanto física quanto mental que tem como origem a vida profissional do indivíduo, a síndrome está ligada de forma direta a vida profissional do indivíduo, como sintomas principais o esgotamento físico e emocional que pode desencadear problemas cardíacos, depressão, ansiedade, insônia. Dessa forma, pode-se observar que fatores estressantes do próprio trabalho podem levar ao surgimento da síndrome quando forem de maneira persistente (SIQUEIRA, et al., 2021).

Um estudo direcionado aos profissionais de saúde que atenderam pacientes com a doença, em um hospital público na região Sul do Brasil, foi identificado que de 123 profissionais entrevistados, 41% dos mesmos apresentavam a síndrome de Burnout, ou seja, quase metade dos entrevistados (HORTA, et al., 2021).

Outra pesquisa em que foi realizada entrevistas com cerca de 421 profissionais de saúde da Espanha, foi constatado que os profissionais com mais de 36 anos, cerca de 46,7% apresentam estresse, 37% relataram ansiedade e 28,9% afirmam dificuldades para adormecer e 27,8% foram diagnosticados com depressão, diante desse estudo, é possível observar índices alarmantes para a síndrome e por isso merecem uma atenção maior para a mesma (SANTAMARÍA, et al., 2021).

Mediante o exposto, é possível observar que a Síndrome de Burnout se tornou uma questão evidente decorrente da pandemia de COVID-19, no Brasil e em outros países, acometendo de forma significativa profissionais de diversas áreas que atuam na linha de frente durante o período pandêmico. Dessa forma, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais são as implicações psicológicas da Síndrome de Burnout entre os profissionais durante a pandemia de COVID-19?

Para tanto, o presente estudo teve como objetivo analisar as implicações psicológicas da Síndrome de Burnout em profissionais de diferentes áreas durante o contexto da pandemia de COVID-19, investigando os fatores de risco associados, os impactos na saúde mental e física, bem como as estratégias de enfrentamento adotadas para promover o bem-estar e a qualidade de vida no ambiente profissional e pessoal.

A metodologia utilizada no presente estudo foi revisão de literatura descritiva-reflexiva, de abordagem qualitativa, caracterizada inicialmente pela coleta de referenciais teóricos relacionados a temática. Para construção do referencial teórico, foram utilizadas artigos científicos atuais publicados em revistas, jornais, periódicos, bem como publicações oficiais da Organização Mundial da Saúde, bem como pesquisas realizadas pela PEBMED e outras instituições. Para pesquisa foram utilizados os termos: Síndrome de Burnout; Saúde Mental; Pandemia de COVID-19, tanto no português como no inglês.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos publicados a partir do ano de 2010 a 2025, excluindo, consequentemente, artigos publicados antes do período citado, sendo admitido apenas artigos a partir deste ano, dos quais apresentaram importância significativa devido seu conteúdo relacionado com a temática e os objetivos do trabalho. Como critérios de exclusão, serão baseados no artigo não estar disponível na íntegra, e, apesar de possuírem as palavras chave selecionadas, não apresentarem relação direta com a temática abordada.

DESENVOLVIMENTO

SÍNDROME DE BURNOUT

A expressão Burnout é de origem inglesa e tem como significado "queimar ou destruir através do fogo", sendo assim, tal expressão sugere que os indivíduos acometidos pela mesma, podem se sentir esgotados, consumidos tanto fisicamente quanto psicologicamente devido as suas funções (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002).

A Síndrome de Burnout é caracterizada pelo esgotamento profissional psicológico, emocional e físico causado em virtude do acúmulo de estresse das funções de sua profissão, tal condição é muito comum em profissionais da saúde principalmente.

O estresse ocupacional é definido como uma exaustão tanto física quanto mental que tem como origem a vida profissional do indivíduo, a síndrome está ligada de forma direta a vida profissional do indivíduo, como sintomas principais o esgotamento físico e emocional que pode desencadear problemas cardíacos, depressão, ansiedade, insônia. Dessa forma, pode-se observar que fatores estressantes do próprio trabalho podem levar ao surgimento da síndrome quando forem de maneira persistente (SIQUEIRA, et al., 2021).

Para o autor Güler et al., (2019), a síndrome de Burnout (SB) pode ser definida como uma condição de desconforto no psicológico devido ao estresse de longa duração que estão relacionados à situações estressantes no ambiente de trabalho, a SB é caracterizada pelo esgotamento e a exaustão emocional, física, bem como mental, de acordo com o autor, a síndrome apresenta três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional.

A exaustão emocional é caracterizada pela falta de energia ou a carência da mesma, bem como o sentimento de esgotamento dos recursos, na exaustão emocional o indivíduo acredita que não existem condições para depender de energia na realização de suas funções. A despersonalização é uma dimensão que faz com que os profissionais passem a tratar seus pacientes, clientes ou até colegas de trabalho como objetos, dessa forma, pode vir a desenvolver a insensibilidade emocional, e, a baixa realização profissional decorre da tendência do mesmo em se autoavaliar de maneira negativa, isto é, os indivíduos se sentem insatisfeitos com o seu desenvolvimento no trabalho e com isso se sentem infelizes (MODESTO, et al., 2020).

A SB geralmente compromete o bem-estar físico e emocional dos indivíduos, dessa forma, os profissionais que são afetados por Burnout se sentem exaustos, sofrem insônia, dores de cabeça são comuns, problemas na pressão arterial também são comuns, fadiga crônica, bem como tensão muscular, problemas estomacais como úlceras e frequentemente esses individuais se encontram doentes (CARLOTTO, 2010).

De acordo com o autor Galindo et al., (2012), os principais fatores associados ao desenvolvimento da SB estão relacionados a carga horária excessiva de trabalho, a falta de colaboradores, isto é, a escassez de trabalhadores, o trabalho noturno, a ausência de um plano de cargos com seus respectivos salários, bem como os sentimentos de injustiça nas relações entre os colaboradores, conflitos com colegas são fatores responsáveis por gerar o estresse no ambiente de trabalho.

O autor Silva (2010) complementa que fatores como jornadas de trabalho dobradas, bem como doenças, acidentes pessoais, mudanças de horários de trabalho, sobrecarga de trabalho, bem como o ambiente de trabalho inadequado, equipamentos de trabalho precários podem predispor o surgimento da SB.

Segundo o mesmo autor, as más condições de trabalho em que os profissionais são submetidos também afetam de forma significativa o seu bem estar mental e físico, o autor afirma que os sintomas físicos e psicológicos vivenciados por esses profissionais são graves, como a insônia, alterações na apetite, problemas de memória, diminuição da libido, fadiga crônica, sensibilidade emocional excessiva, irritabilidade em excesso, as atividades que esses profissionais desenvolvem vão além de suas atribuições, o que gera um estresse excessivo que acaba refletindo em sua saúde, que pode vir a diminuir sua imunidade, deixando-o suscetível ao desenvolvimento de doenças.

Tendo em vista os fatores responsável por desencadear a SB, faz-se necessário ações que visem a sua prevenção nos profissionais no geral, de forma a melhorar a qualidade de vida dos mesmos, é necessário o desenvolvimento de estratégias que visem seu enfrentamento, essas estratégias devem visar a diminuição da carga horária de trabalho, bem como amenizar o desgaste físico, mental, diminuir a insatisfação profissional, de forma a garantir uma melhor qualidade de vida a esses profissionais, sejam dentro ou fora de seus ambientes profissionais (MORENO, et al., 2011).

Uma pesquisa realizada pela International Stress Management Association (Isma-BR) afirma que no ano de 2018 cerca de 32% dos trabalhadores sofrem com a síndrome, isto é, cerca de 33 milhões de indivíduos, de acordo com a pesquisa, em um ranking de oito países, os brasileiros ficam a frente dos americanos e chineses, com cerca de 70% da população atingida, profissionais da saúde, principalmente enfermeiros, se encontram entre os profissionais mais afetados pela SB.

Devido o fato da síndrome não possuir notificações compulsória, não é possível a contabilização exata de trabalhadores que são afetados pela mesma, entretanto, através de dados da Secretária de Previdência e Trabalho, entre os anos de 2017 e 2018, é possível observar um aumento expressivo de benefícios do auxílio

doença para a SB, atingindo cerca de 114,80%, isto é, o número de beneficiários passou de 196 para 421, um aumento de mais da metade de benefícios do ano anterior, através das pesquisas, é possível observar a prevalência na mesma nos dias atuais, principalmente no contexto da pandemia do Covid-19.

Levando em consideração seus índices elevados, diversas intervenções vem sendo realizadas de forma a promover a melhor qualidade de vida a esses profissionais, reduzir os índices de Burnout e amenizar as consequências decorrentes da mesma, nessa perspectiva, as principais intervenções que visam tratam-se da redução da carga horária de trabalho, bem como a adoção de horários flexíveis para trabalho, treinamento pessoal, essas Intervenções quando associadas a psicoterapia podem ajudar os profissionais a enfrentar os desafios, estresse físico e mental, e assim, serem mais colaborativos em suas atividades, possibilitar um aumento na produtividade da sua organização, e dessa forma obter uma melhoria na sua qualidade de vida (DYRBE, 2019).

Um levantamento feito por Jodas (2013) sobre intervenções no enfrentamento da SB, foram identificados três níveis de intervenções: 1) Estratégias organizacionais, esse tipo de intervenção é focada em mudanças que devem ser aplicadas no ambiente de trabalho, 2) Estratégias individuais, esse tipo de intervenção tem como foco as respostas individuais das emoções em situações de estresse e por fim, as estratégias combinadas, que devem focar na interação do indivíduo com sua ocupação profissional (JODAS D, 2013, p.78).

Os indivíduos afetados pela SB buscam estratégias que visam o enfrentamento da mesma, bem como o controle ou aprender a se adaptar a situações que causam o estresse, entretanto, quando tais estratégias não apresentam sucesso, os indivíduos podem sofrer por se sentirem incapazes de controlar o estresse, e, com isso, perderá a habilidade de controlar os conflitos sejam eles externos ou internos, isto é, quando as estratégias falham e os indivíduos não suportam as pressões do ambiente, há grandes possibilidade do surgimento da SB (MACIEL; GONÇALVES, 2020).

Conforme afirma o autor CARLOS G (2018), a boa qualidade de vida, bem como o lazer são importantes para o desempenho de todo profissional, e, principalmente profissionais que vivenciam situações de urgência e emergência constantes, que acabam por gerar situações de estresse físico e mental, e que podem contribuir dessa forma para consequências na saúde do mesmo, como hipertensão, doenças cardíacas, enxaquecas e, síndrome de Burnout.

O autor Carlos (2018) afirma que as atividades de lazer, bem como a prática de atividades físicas podem ser estratégias utilizadas no alívio de estresse e assim proporcionar uma melhor qualidade de vida aos profissionais no enfrentamento da síndrome de Burnout.

Estudos afirmam que a boa qualidade de vida está relacionada não apenas no contexto de saúde, mas também está ligada ao tempo com a família, dormir adequadamente, realização de atividades que proporcionem prazer, ir ao cinema, passear, frequentar a igreja, viajar, realização de cursos, eventos de qualificação e atualização profissional, é importante evidenciar que a SB compromete de forma significativa a qualidade de vida desses profissionais (CARLOS, 2018).

O tratamento da SB é principalmente a psicoterapia (acompanhamento com psicólogo), mas também pode envolver a utilização de medicamentos ansiolíticos e antidepressivos, a duração do tratamento depende de cada caso, após o diagnóstico do indivíduo com a síndrome, recomenda-se que o profissional tire férias, pratique atividades que proporcionem prazer, com amigos e familiares (BORGES,et al 2021).

O agravamento da doença ocorre quando os indivíduos não seguem o tratamento recomendado de forma adequada, e, devido a isso, os sintomas acabam piorando a sua situação, isso inclui a perda total da motivação

para atividades simples como o ato de se alimentar, higiene pessoal, além disso, o surgimento de distúrbios estomacais, e, em casos mais graves também pode-se observar o surgimento a depressão, e que em alguns casos exige a hospitalização para uma avaliação detalhada e um acompanhamento adequado (MACIEL; GONÇALVES, 2020).

De acordo com o autor Carlos (2018), a SB surge devido a uma resposta prolongada a fatores desencadeadores do estresse, ou seja, quanto mais fatores estressantes os profissionais lidarem no seu dia a dia, maiores serão os riscos do desenvolvimento da síndrome de Burnout.

O mesmo autor afirma que as principais formas de prevenção da síndrome é a realização de atividades de lazer, passeios com amigos e familiares, prática de atividades físicas, ida a shoppings, restaurantes, conversar com pessoas de confiança e evitar pessoas negativas e evitar situações que possam vir a desencadear o estresse.

PANDEMIA DO COVID-19

Em dezembro de 2019, o país da China relatou os primeiros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, o principal patógeno identificado seria um novo corona-vírus (SARS-CoV-2). A patologia foi definida como Síndrome respiratória aguda grave e ficou mundialmente conhecida como Covid-19, de forma rápida, a doença se disseminou no país da China e em diversos países no mundo (FERREIRA et al, 2021).

Em janeiro do ano de 2020, o Covid-19 já possuía taxas de mortalidade de cerca de 2,3% e, sendo assim, a Organização Mundial da Saúde declarou como uma emergência de saúde pública. No dia 11 de março de 2020, a epidemia do Covid-19 foi decretada pela OMS como pandemia, visto que a doença já afetava cerca de 114 países e em vários continentes. Em fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso no Brasil, e em junho de 2020 já haviam sido registrados cerca de 850 mil casos, um aumento expressivo em poucos meses, e, desses 850 mil, aproximadamente 42 mil evoluíram para óbito (FREITAS et al, 2020).

Diante do contexto, entre os profissionais da saúde que atuam na linha de frente do Covid-19 nas UTIs, se encontravam os profissionais da saúde, tal cenário aumenta a exposição dos mesmos a situações de estresse, desgastes físicos, emocionais, dessa forma, devido a falta de preparo no enfrentamento das demandas pessoais e demandas dos pacientes infectados pela doença, esses profissionais ficaram mais suscetíveis ao desenvolvimento da Síndrome de Burnou (FREITAS, et al., 2020).

O cenário atual da pandemia do Covid-19 parece ter um aumento expressivo da SB entre os profissionais da saúde, devido a carga horária excessiva de trabalho, a rotina exaustiva, o medo do contágio pelos profissionais, a falta de equipamentos individuais como máscaras, luvas e outros equipamentos tem contribuído para o avanço considerável do esgotamento profissional, o que impacta em estresses físicos, emocionais e psicológicos (BORGES et al, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho consistiu em analisar as implicações psicológicas da Síndrome de Burnout em profissionais durante o contexto da pandemia de COVID-19. Tendo como pergunta de pesquisa: Quais são as implicações psicológicas da Síndrome de Burnout entre os profissionais durante a pandemia de COVID-19?

Para tanto, foi desenvolvido uma pesquisa teórica. No referencial teórico, foram abordados os temas sobre a Síndrome de Burnout, seu diagnóstico, incidência entre os profissionais da saúde, bem como as intervenções e tratamentos da síndrome, além disso, foi abordado o contexto da pandemia do Covid-19.

Como resposta a pergunta proposta e ao objetivo de pesquisa, observou-se que a síndrome de Burnout merece uma maior atenção pela Organização Mundial da Saúde, através da elaboração de programas e políticas que visam atender os profissionais afetados pela síndrome, visto os impactos que a mesma causa na vida dos indivíduos, foi observado que seu surgimento decorre de fatores como a carga horária excessiva de trabalho, sobrecarga de trabalho, falta de um ambiente de trabalho adequado, o que gera situações de estresse e desgaste físico e mental.

Concluiu-se que os impactos da Síndrome de Burnout vão além do ambiente profissional, afetando também a vida pessoal e social dos indivíduos, prejudicando o sono, a alimentação, os relacionamentos interpessoais e a prática de atividades de lazer. O estudo também destacou que, durante a pandemia de COVID-19, os profissionais se viram expostos a demandas emocionais e físicas ainda maiores, o que intensificou os sintomas da síndrome, como exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Assim, conclui-se que medidas preventivas e intervenções psicológicas, como programas de apoio emocional, treinamentos em gestão de estresse e promoção do autocuidado, são essenciais para reduzir os efeitos da Burnout e promover a saúde mental e o bem-estar dos profissionais.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. M.; MAIA, J. M.; XAVIER, P. O.; SANTOS, A. B. dos R.; BARBOSA, C. C. M.; NOGUEIRA, V. F.; ITO, A. M. O impacto da Síndrome de Burnout entre os profissionais de saúde no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 13, p. e8375, 2021.

CARLOS, G. **A ameaça chamado 'Burnout'**. Rio de Janeiro: Zelos Pub., 2018.

CARLOTTO, M. S. A relação profissional-paciente e a síndrome de Burnout. Encontro - **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 12, n. 17, 2010. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rencp/article/viewPDFInterstitial/784/849>. Acesso em: 14 out. 2025.

DYRBE, L. N.; SATELE, D. V. Effect of a Professional Coaching Intervention on the Well-being and Distress of Physicians: A Pilot Randomized Clinical Trial. **JAMA Internal Medicine**, v. 179, n. 10, p. 1406-1414, 2019.

FERREIRA, E.; FIN, T. C.; PORTELLA, M. R.; FAVRETTO, J. L. COVID-19: contextualizando a pandemia em visita à literatura. **Journal Archives of Health**, v. 2, n. 3, p. 551–562, 2021.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020119, 2020.

FREITAS, R. F.; BARROS, I. M.; MIRANDA, M. A. F. et al. Preditores da síndrome de Burnout em técnicos de enfermagem de unidade de terapia intensiva durante a pandemia da COVID-19. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 1, p. 12–20, 2021.

- GALINDO, R. H. et al. Síndrome de burnout entre enfermeiros de um hospital geral da cidade de Recife. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 2, n. 46, p. 420-427, 2012.
- GULER, Y. et al. Burnout syndrome should not be underestimated. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 2019.
- HORTA, R. L. et al. O estresse e a saúde mental de profissionais da linha de frente da COVID-19 em hospital geral. **J. Bras. Psiquiatr.**, v. 70, n. 1, p. 30–38, 2021.
- JODAS, D. A.; HADDAD, M. **Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário**. *Acta Paul Enferm*, v. 22, n. 2, p. 192-197, 2009.
- MACIEL, A. P. do N.; GONÇALVES, J. R. Incidência da síndrome de Burnout na saúde. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 6, p. 96–109, 2020.
- MODESTO, J. G.; DE SOUZA, L. M.; RODRIGUES, T. S. L. Esgotamento profissional em tempos de pandemia e suas repercussões para o trabalhador. *PEGADA – Revista da Geografia do Trabalho*, v. 21, n. 2, p. 376–391, 2020.
- MORENO, F. N.; GIL, G. P.; HADDAD, M. C. L. et al. Estratégias e intervenções no enfrentamento da Síndrome de Burnout. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 19, n. 1, p. 140-145, 2011.
- SANTAMARÍA, M. D. et al. Impacto psicológico del COVID-19 en una muestra de profesionales sanitarios españoles. **Rev. Psiquiatría y Salud Mental**, v. 14, n. 2, p. 106–112, 2021.
- SIQUEIRA, B. M. et al. Os efeitos da pandemia na síndrome de Burnout em profissionais de saúde. **Revista Educação em Saúde**, São Paulo, n. 20, p. 106–113, 2021.
- SILVA, J. L. et al. **Discussão sobre as causas da Síndrome de Burnout e suas implicações à saúde do profissional de enfermagem**. *Aquichan*, v. 12, n. 2, p. 144–159, 2010.
- TAMAYO, M. R. et al. **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 43–58.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVENDO UMA MELHOR APRENDIZAGEM



THE IMPORTANCE OF PLAY: GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROMOTING BETTER LEARNING

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 O interesse pelo presente tema surgiu a partir da convivência com as crianças no estágio da educação infantil, onde há necessidade de averiguar a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem significativas. Considera-se o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) e a Educação Infantil, suas principais características e modalidades, bem como a necessidade de resgatá-los para as escolas e coloca-ló a serviço do trabalho pedagógico, destacando a valia do jogo de regras e também o jogo espontâneo, brincar traz elementos essenciais como memória, e noção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e ação. Dentro do proposto apresentado acima, pretendemos desenvolver a pesquisa de forma bibliográfica, utilizando autores que dissertem sobre o tema pretendido, como por exemplo: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem; Brincadeiras

ABSTRACT

This article examines the effectiveness of playfulness manifested through games and activities. The interest in this topic arose from working with children during early childhood education, where there is a need to investigate the

importance of playfulness in the learning process of children in early childhood education. While playfulness is an important form of language in early childhood and constitutes a relevant means for student development, it is necessary that educational practice be redefined and educators be better trained to create meaningful learning situations. The article considers playfulness (games, toys, and play) and early childhood education, its main characteristics and modalities, as well as the need to reclaim it for schools and put it at the service of pedagogical work, highlighting the value of rule-based games as well as spontaneous play. Playing brings essential elements such as memory, awareness, language, attention, creativity, motivation, and action. Within the framework presented above, we intend to develop the research in a bibliographical manner, using authors who discuss the intended theme, such as: Antunes (2004), Kishimoto (2002) and Piaget (1975).

Keywords: Playfulness; Learning; Games

INTRODUÇÃO

A preferência por esse tema, se dá, pelo intuito de chamar a atenção para a importância da Ludicidade: jogos e brincadeiras na Educação Infantil para uma melhor aprendizagem.

O tema aborda a importância do lúdico na educação infantil, uma vez que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o brincar é eminentemente cultural. As brincadeiras, o ato de brincar está presente em todos os tempos e lugares, fazendo parte do contexto histórico e social da criança. Para brincar não precisa de muito, basta usar a imaginação e a criação, a fantasia. E temos que usar essa vontade das crianças para o desenvolvimento da aprendizagem, unir o brincar com o aprender, pois brincando se aprende.

Esse artigo tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, visando demonstrar a importância da ludicidade na Educação Infantil. Tem como objetivo também, entender qual relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento da aprendizagem e da cultura? Demonstrar que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança.

Com isso, as possibilidades e os limites das crianças a prática são analisado diariamente, incentivando, investigando a curiosidade, incentivando a interagir com os colegas desenvolvendo assim a socialização entre professor e aluno. O brincar na educação infantil, tem referência para os jogos, brinquedos e brincadeiras podem concluir ao final que a escola precisa investir neste tipo de ensino: tendo como base o aprendizado cognitivo, físico e social as características naturais da criança.

Um dos principais pontos de referência são jogos, brinquedos e brincadeiras que precisou ser investido. A criança precisa ter prazer em ir para a escola, transformando assim a escola em um ambiente familiar. Ao desenvolvermos atividades mecânicas e didáticas dentro da sala de aula, acabamos bloqueando a criatividade e a imaginação da criança.

Quando a criança brinca de roda, memoriza cantigas, desenvolve o físico, o cognitivo, coordenação motora e a socialização entre as crianças. Todo material escolar usado nas aulas deve ser explorado de forma lúdica. E através da observação, participação, registrado tudo para analisarmos com os trabalhos feitos anteriormente. O referencial teórico propõe na defesa da ludicidade na educação infantil, e sua importância na

liberdade de expressar a criatividade com naturalidade. “ Qual é o principal objetivo da ludicidade? O lúdico tem um papel de construtor do conhecimento, desenvolvendo na criança o sentido cognitivo, físico e social”.

O lúdico desenvolve na educação infantil um propósito, um anseio e se apresentam separadamente em cada cidadão. Portanto, o seguimento do tema nunca termina, e sim, se esmera com o passar do tempo. Analisando, assim é que essa pesquisa propõe a averiguar como o lúdico pode oportunizar o desenvolvimento infantil, identificando parâmetros utilizados por educadores, monitores e pais na escolha de atividades lúdicas que dignifiquem suas vivências tornando as significativas.

No desenvolvimento do artigo será realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos, tendo sido utilizados livros e sites de pesquisas de autores como: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

LUDICIDADE E JOGOS

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. O autor 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.pag.26)

Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. 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.

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.

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 podemos fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

Piaget (1998), é um dos primeiros a conciliar o uso dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Para o autor brinquedo é sinônimo de infância e a criança encara-o como seu elementar ferramenta de trabalho tão

importante para sua vida. O brinquedo é parte do lúdico e faz parte de toda cultura infantil em qualquer parte do mundo, podendo se configurar das mais variadas formas. (PIAGET, 1998, p.139).

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.

“(...) 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 regras. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva 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.07).

Portanto, devemos 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. Estes dois movimentos, constituem funções constantes, atuando invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento mental por que passa o indivíduo, sempre em equilíbrio crescente.

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 Montovani neste livro 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 sapata, 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.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CRIATIVIDADE NA IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Em diversos momentos de sua existência a criança acaba tendo contato com a música, em seu período de escolaridade infantil. É utilizada em jogos, em brincadeiras, em comemorações, na aprendizagem de hábitos como “lavar as mãos”, “escovar os dentes” e outras coisas, como forma de incutir esses valores nas crianças. Além disso, devemos lembrar que as crianças não se formam, enquanto seres humanos, apenas com aquilo que recebem no ambiente escolar. Elas já trazem consigo uma bagagem que deve ser aproveitada pelo professor. É a música uma das formas de contato com o universo adulto, via televisão, rádio, internet, que são mídias que estão presentes no cotidiano dos alunos, e com o tempo acabam criando um repertório inicial pra elas. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) coloca que:

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51)

Algo que é preocupante nesse uso da música é o fato de que ela acaba sendo vista não como uma linguagem autônoma, mas apenas como uma forma de subsídio a outros conteúdos, por assim dizer, “mais importantes”. Quando uma criança aprende uma canção para dar bom dia aos professores ou para preservar o meio ambiente, há preocupação apenas com o conteúdo verbal da mensagem, e não com a organização dos sons envolvidos na produção daquela música, o que faz com que a música seja passada para um plano secundário.

Weigel (1988) e Barreto (2000), afirmam que atividades musicais podem colaborar no desenvolvimento socioafetivo, psicomotor e cognitivo das crianças, do seguinte modo:

Socioafetivo: trabalhando musicalmente em grupo, a criança vê-se em pé de igualdade em relação às outras, se sentindo parte de um todo, e reconhecendo suas limitações, dificuldades, mas também seus pontos fortes, suas potencialidades. Também lhes serve como uma maneira de entender o mundo, de colocar para fora aquilo que pensam, a sua forma de interpretar a realidade, fazendo atividades que lhe proporcionam o deleite da diversão junto às outras crianças e também como uma forma de se assegurar de sua identidade perante o mundo, ou seja, através do confronto amigável com as outras crianças, ela aprende a se reconhecer como um eu independente.

Psicomotor: fazer movimentos rítmicos como dança bater de palmas, intercalar falas (um grupo fala X, outro fala Y), tudo isso, quando feito de maneira ordenada, estimula o sistema psicomotor das crianças, lhe fornecendo meios para desenvolver suas capacidades de equilíbrio e coordenação, fomentando também seu senso rítmico e facilitando a liberação de sentimentos, fatores que, juntos, colaboram para a formação da personalidade da criança e para a execução de atividades complexas como a leitura e a escrita.

Linguístico Cognitivo: a criança naturalmente precisa de uma matéria bruta para lapidar e transformar em conhecimento, ainda que à sua maneira. Essa é uma característica básica dos seres humanos. Ela retirará esse material de que precisa a partir do ambiente, ou seja, das sensações e experiências pelas quais passará em seu cotidiano escolar, familiar, etc. Sabendo disso, é necessário fazer com que ela receba os mais ricos estímulos externos, a fim de aumentar sua gama de possibilidades de desenvolvimentos no campo linguístico e cognitivo. A música lhe permite fazer isso através do canto, da imitação dos amigos, dos sons de animais, da percepção rítmica, harmônica e melódica dos sons organizados etc. Tudo isso permitirá a ela travar laços com o meio em que se encontra.

OS BENEFÍCIOS QUE A LUDICIDADE TRAZ PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O presente capítulo tem por objetivo descrever as brincadeiras na Educação e sua contribuição para desenvolvimento integral das crianças. Visto que, as brincadeiras podem ofertar benefícios para todos os campos do desenvolvimento. Pois, brincar não significa apenas brincar, brincar é aprender e, com a ludicidade, as brincadeiras tendem a ser excelentes meios pedagógicos na Educação Infantil.

Fundamentando-se nas descrições do capítulo anterior, o presente capítulo descreve como tais características do desenvolvimento infantil estão presentes nas brincadeiras, e como essas brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral e significativo no decorrer da escolarização nos anos iniciais.

Segundo Vygotsky (2007) a reação da criança com as brincadeiras e com os brinquedos é essência natural da própria infância. Autor descreve que, ao brincar, a criança estabelece relações e reprodução do que ela observa em seu cotidiano. É por meio das brincadeiras que a criança se expressa em seus mais variados contextos: artísticos, sociais, afetivos e afins. Sobre a relação da criança com o brinquedo o autor descreve:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Reafirmando sua teoria referente a importância da interação da criança com o meio, Vygotsky (destaca que as brincadeiras são os melhores momentos para a criança expor o que sente e as suas vontades. Nesses momentos, a criança pode expressar, até mesmo, suas vontades e desejos relacionado a carreira profissional: quando brinca de médico ou escolinha; além disso, a criança pode representar afeto pela família ou carência a mesma, isso pode ser notado pela observação quando a criança decide brincar de “mamãe e filhinha” (VYGOTSKY, 2007).

A Educação infantil é fase mais importante na formação do ser humano, e as brincadeiras nesta fase são indispensáveis. Conforme cita Pasqualini (2010, p. 185)

Para Vygotsky (2007) o ato de brincar precisa ser entendido como direito da criança, ademais, não só o brincar, mas o respeito pelo imaginário infantil. Considerando que nestas fases a criança está em constante aprendizagem com base no que ela vive, experimenta e observa. As vivências, principalmente, são fontes de grandes ensinamentos para a criança que, a partir daí, começa a consolidar suas perspectivas, opiniões e gostos pessoais.

Enquanto brinca, a criança organiza seu pensamento, sua linguagem e suas obrigações (respeitando seus limites). Por isso, é possível perceber que em cada brincadeira a criança assume um papel diferente com uma postura diferente, pois seu pensamento está em constante mudança, e essas mudanças se expressam nas brincadeiras, na maneira como a criança as organiza e as vivem (VYGOTSKY, 2007). Em concordância as ideias de Vygotsky (2007), Bettelheim, (1984) descreve que as brincadeiras entre as crianças não se referem a um simples ato espontâneo, pois em cada brincadeira ela assume um papel que lhe parece ser muito importante, algo que desperte a imaginação e realização da criança. Assim descreve Bettelheim, (1984):

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Em concordância as afirmações de Vygotsky (2007), Bettelheim (1984) ressalta que, de fato, as brincadeiras possuem significados íntimos em cada criança. Como citado anteriormente, ela expressa sua vontade, medos e desejos por meio de cada ato na brincadeira, em cada papel que ela assume enquanto brinca.

Além das contribuições emocionais, as brincadeiras também favorecem o desenvolvimento motor e sensorial: determinadas brincadeiras exigem da criança atenção e firmeza em seu equilíbrio, o que lhe favorece nos sentidos psicomotores (VYGOTSKY, 2007). Além disso, Oliveira (2010) descreve as brincadeiras como uma fonte de grande conhecimento e estímulo intelectual da criança. A autora descreve a contribuição das brincadeiras de modo que:

Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora (OLIVEIRA, 2010, p. 26)

Percebe-se, assim, que brincar favorece a criança em seus diversos aspectos, suprimindo grande parte das expectativas de desenvolvimento tanto motor/físico, quanto intelectual e crítico.

Sommerhalder e Alves (2011) Descrevem que é importante observar a brincadeira das crianças na escola, principalmente quando a brincadeira não é dirigida, ou seja, livre. Isso porque, em concordância às outras descrições dos autores, as brincadeiras permitem que a criança se expresse, e que revele o que ela considera importante em sua vida. Até mesmo, a forma como ela configura o símbolo familiar.

Sobre o ambiente escolar e a importância do brincar, Grassi (2013) ressalta a importância da brinquedoteca. A brinquedoteca refere-se a um espaço criado especificamente para as brincadeiras, e estímulos lúdicos que favorecem um bom desenvolvimento das crianças.

Segundo Sant'anna e Nascimento (2011) As brincadeiras favorecem, até mesmo, a autoestima das crianças. Pois, por meio das brincadeiras, elas assumem papéis de prestígio considerado por elas.

Para Antunes (2004, p. 31).

No ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso insista em uma separação, esta série de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprende.

Dentre as brincadeiras na Educação Infantil, estão os jogos. Os jogos possibilitam uma amplificação do raciocínio lógico da organização do pensamento e da linguagem. Além disso, os jogos favorecem o comportamento das crianças mediante as regras, ao ganhar ou perder e, esperar a vez do outro (VYGOTSKY, 2007). Em conformidade as afirmações de Vygotsky, Kishimoto (1993, p.32) descreve:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Fundamentando-se nas descrições dos autores presente neste capítulo, é possível notar o quão significativa são as brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Brincar, não é apenas brincar, é correlacionar ações reais às imaginativas. É desenvolver-se por meio dos “sonhos”. Tanto fisicamente, quanto psicologicamente, as brincadeiras podem auxiliar neste processo. Neste caso, cabe ao professor observar e adaptar sua metodologia utilizando-se do meio lúdico, especificamente as brincadeiras que podem contribuir para essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica, permitindo a exploração do seu potencial criativo numa sequência de ações liberais e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa um mundo e libera

as suas atividades e fantasias. Com o brincar, interagir e criar através do faz de conta explora os limites e aventuras que a levam para o encontro do seu próprio eu.

Os pressupostos teóricos fundamentados nesse capítulo tratam da concepção de jogo e brincadeira enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Brincando a criança ativa a imaginação e se autorrealiza. 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 ou estratégia de conhecimento.

Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência.

E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros.

A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado. Ela também contribui com o educador, pois através dela se pode educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo maneiras interessantes para serem trabalhadas conforme a realidade do educando.

Através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

Propõe-se, portanto aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

Não importa com quais brinquedos a criança brinca. O foco é o próprio ato do brincar que se torna significativo para a criança e possibilita que ela se torne um ser humano ativo na sociedade, honesto, generoso, crítico e comprometido com seu mundo e com as gerações futuras.

É importante ressaltar que 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.

REFERÊNCIAS

- 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.

- ARIÈS, Philippe **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- 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 de jan 2026.
- CAGNETI, Sueli Souza de. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- CATUNDA, Ricardo. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.
- D'ÁVILA, Cristina. **Eclipse do lúdico**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 1-272, jan./jun. 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.
- JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.
- KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MOREL, Y. P. **Educação e Ludicidade**. Disponível em: <https://anhembi.blackboard.com/bbcswebdav/institution/laureate/conteudos/educacao_ludicidade/ebook/educacao_ludicidade_1.pdf>. Acesso em: 10 de jan 2026.
- MORENO, L. A. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v10n97p228/11385>>. Acesso em: 10 de jan 2026.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SANTOS, P. Santa Marli. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 1995.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática**. São Paulo, Ago. 2015
- VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD AND TECHNOLOGIES AS ALLIES



JANAINA DOS SANTOS

Graduação Pedagogia pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho realiza um exame de aplicativos educacionais voltados ao público infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O propósito central é avaliar de que maneira essas ferramentas digitais atendem às demandas de aprendizagem desse grupo. Entre os objetivos específicos, destacam-se: compreender a relevância dos aplicativos digitais para indivíduos com TEA e identificar como esses recursos funcionam na prática. A investigação teve como ponto inicial a análise de três aplicativos: ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA. A seleção considerou critérios como facilidade de uso, gratuidade, disponibilidade em português na loja Google Play e compatibilidade com dispositivos que utilizam o sistema operacional Android. A construção deste artigo baseou-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, reunindo autores que discutem o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais de crianças no espectro autista. Dessa forma, reforça-se a relevância do emprego de aplicativos como instrumentos de apoio pedagógico, ampliando as possibilidades de inclusão e diversificando as estratégias educativas. Esses recursos digitais funcionam como apoio visual e podem contribuir para aprimorar o processamento de informações, a compreensão e o uso da linguagem, além de favorecer a interação das crianças com o ambiente físico e social. A partir deles, a criança com TEA tem a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e de maneira mais envolvente, beneficiando-se de elementos como sons, imagens, animações e diferentes formas de interação presentes nos softwares.

Palavras-chave: Aplicativos; Habilidades Comunicativas; Softwares.

ABSTRACT

This work examines educational applications aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The central purpose is to evaluate how these digital tools meet the learning demands of this group. Among the specific objectives, the following stand out: understanding the relevance of digital applications for individuals with ASD and identifying how these resources work in practice. The investigation began with the analysis of three applications: ABC Autism, TEO Autism, and PictoTEA. The selection considered criteria such as ease of use, free availability, availability in Portuguese on the Google Play store, and compatibility with devices using the Android operating system. The construction of this article was based on a qualitative literature review, bringing together authors who discuss the role of digital technologies in the development of communicative and social skills in children on the autism spectrum. In this way, the relevance of using applications as pedagogical support tools is reinforced, expanding the possibilities of inclusion and diversifying educational strategies. These digital resources function as visual aids and can contribute to improving information processing, comprehension, and language use, as well as promoting children's interaction with the physical and social environment. Through them, children with ASD have the opportunity to learn at their own pace and in a more engaging way, benefiting from elements such as sounds, images, animations, and different forms of interaction present in the software.

Keywords: Applications; Communicative Skills; Software.

INTRODUÇÃO

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode ser compreendido como uma condição que afeta o comportamento, a comunicação e as formas de interação social. Crianças com essa condição costumam apresentar dificuldades na linguagem verbal e não verbal, alterações cognitivas e padrões de ações repetitivas ou estereotipadas. (GAIATO & TEIXEIRA, 2018).

Conforme indicado pela autora, os primeiros sinais geralmente aparecem ainda na primeira infância e, em grande parte dos casos, têm relação com fatores genéticos, embora inúmeras pesquisas sigam investigando suas possíveis origens. O diagnóstico é clínico, realizado por meio de observação do comportamento e deve ser conduzido por um profissional especializado, como psiquiatras ou neurologistas infantis (GAIATO, 2018).

Considerando que o TEA compromete diretamente a comunicação e a capacidade de relacionar-se, torna-se essencial o uso de intervenções educativas e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das interações sociais.

O campo das Habilidades Sociais (HS) tem recebido destaque, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados, constituindo o foco do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O THS reúne procedimentos comportamentais voltados para o aperfeiçoamento das interações interpessoais (HEIMBERG et al., 1977 apud CABALLO, 2021). Sua origem remonta à Inglaterra da década de 1960, conforme relatado por Del Prette e Del Prette (1999) (SOUSA; ARAÚJO; BARBOSA, 2022).

De acordo com Gresham (2009, p. 19),

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos e socialmente apropriados que permitem ao indivíduo interagir de forma eficaz com outras pessoas e evitar condutas inadequadas que possam gerar consequências negativas no convívio social.

A interação social faz parte das atividades diárias: brincar, dividir objetos, compartilhar momentos e participar de ações conjuntas representam formas básicas de convivência (GAIATO, 2018). Para os autores consultados, tais habilidades são adquiridas espontaneamente pela maioria das pessoas por meio da observação e da prática. No entanto, crianças com TEA necessitam de treinamento estruturado, realizado em um ambiente que considere suas necessidades específicas e que ofereça oportunidades de convivência em diferentes situações sociais.

Assim, quando crianças com autismo têm acesso a informações sociais apresentadas de forma clara, compreensível e adaptada, e conseguem reconhecer o que se espera delas em cada contexto, suas chances de participar com êxito das interações sociais aumentam significativamente (QUIRMBACH, 2009).

Considerando que a comunicação se estrutura a partir da interação com outras pessoas, torna-se compreensível que a linguagem seja uma das áreas mais comprometidas no Transtorno do Espectro Autista. Essa limitação está diretamente relacionada às dificuldades que o indivíduo apresenta nos comportamentos sociais e nas formas de se relacionar com o outro (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, p. 218).

Atualmente, há diversas abordagens educacionais voltadas ao atendimento de pessoas com TEA, criadas justamente para estimular competências de interação social, comunicação e adequação comportamental (REZENDE; DE SOUZA, 2021). Nesse contexto, as intervenções focadas em habilidades sociais podem favorecer a adaptação dessas pessoas aos ambientes em que estão inseridas, ampliando a aceitação social, a autonomia e a independência. Tais avanços repercutem positivamente em aspectos como participação em brincadeiras, construção de amizades, desempenho escolar e inserção no mercado de trabalho — competências essenciais para diferentes etapas da vida e níveis de comprometimento (BANDA, 2010; NUERNBERGER et al., 2013).

Entre os comportamentos trabalhados nessas intervenções estão habilidades sociais básicas, como manter contato visual e utilizar a comunicação funcional, além de competências acadêmicas iniciais necessárias à leitura, à escrita e ao raciocínio matemático. Também são contempladas tarefas do cotidiano, como cuidados pessoais. O uso de reforços positivos contribui para o alcance das metas propostas, uma vez que a recompensa fortalece a aprendizagem e a permanência desses comportamentos (REZENDE; DE SOUZA, 2021).

A comunicação figura como um dos maiores desafios na vida social da criança com TEA, pois está ligada a diversas demandas diárias — pedir algo, recusar, manifestar sentimentos e estabelecer contato com o mundo ao redor. Assim, sua limitação impacta diretamente a forma como a criança se expressa e interage com outras pessoas (PONTES; KLEPARDE; SILVA, Revista Saúde-UNG, 2019).

Nesse panorama, a inclusão educacional de crianças com TEA continua sendo um campo que suscita questionamentos e desafios. No entanto, é um direito da criança frequentar o ensino regular, desde que a escola implemente adaptações adequadas no processo pedagógico, garantindo uma educação acessível e de qualidade, que respeite suas necessidades específicas (LOPES, 2011).

A tecnologia tem se mostrado uma aliada significativa tanto no cotidiano quanto no contexto educacional de crianças com TEA, oferecendo recursos que favorecem seu desenvolvimento. Entre seus principais benefícios estão o acesso rápido e flexível à informação, disponível a qualquer momento e em diferentes espaços. Essas características tornam as ferramentas tecnológicas especialmente adequadas para atender às necessidades específicas de indivíduos com transtornos ou dificuldades, como ocorre no caso do Transtorno do Espectro Autista (FERNANDES et al., 2014).

Por se tratar de um comprometimento cognitivo ainda pouco conhecido e muitas vezes complexo de compreender, cresce a demanda por recursos que tornem o desenvolvimento dessas crianças mais acessível e eficiente (SÁ FAS et al., 2017). Nesse sentido, intervenções mediadas por tecnologia podem fortalecer o vínculo com a criança, facilitar o processo de ensino e até contribuir para tratamentos mais eficazes, reduzindo custos e tempo — desde que utilizadas de forma adequada (LEBLANC, 2015; PEREIRA; JUNIOR, 2020).

A compreensão atual sobre o espectro autista envolve discussões relacionadas às diferentes formas de pensamento e às mudanças que ocorrem nas relações, nas emoções e nos comportamentos. Contudo, independentemente da perspectiva teórica, da hipótese explicativa ou dos critérios diagnósticos adotados, a comunicação continua sendo um elemento central na caracterização do TEA. Pesquisas diversas indicam que alterações na comunicação estão profundamente relacionadas às bases do autismo infantil, seja como possível agente desencadeador, seja como consequência das mesmas alterações neurológicas que influenciam o transtorno. Além disso, o desenvolvimento linguístico também está associado ao prognóstico dessas crianças (CAMPELO et al., 2009).

Os dispositivos eletrônicos possibilitam transformar conhecimentos em práticas reais, explorando o que a tecnologia oferece de mais avançado e funcional (ARAGÃO; JUNIOR, 2019).

Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram barreiras que restringiram seu acesso a direitos essenciais, como saúde e educação. Em contrapartida, as tecnologias digitais vêm se consolidando como ferramentas de inclusão e fortalecimento social, ampliando oportunidades de participação e integração (SANTAROSA; CONFORTO, 2015).

Nesse cenário — e em consonância com os autores mencionados — observa-se que o uso de tecnologias computacionais por crianças com TEA tem apresentado resultados expressivos e promissores.

A ampla oferta de aplicativos educacionais em dispositivos móveis voltados para esse público revela múltiplas possibilidades de intervenção. O uso desses aplicativos está relacionado ao aprimoramento de habilidades motoras e cognitivas, da atenção, do processamento sensorial, da memória e até das interações com o ambiente em que a criança autista está inserida (SILVEIRA; RIBEIRO, 2022, p. 447).

Segundo Britto (2016, p. 73):

Destaca que a grande diversidade de aplicativos disponíveis possibilita seu uso em múltiplos ambientes — escolar, terapêutico ou até mesmo no lar. Há aplicativos que oferecem recursos interativos e jogos capazes de trabalhar aspectos como coordenação motora, alfabetização, organização, rotina, autonomia, comportamento, além de diferentes competências sociais e comunicativas.

A partir das reflexões apresentadas pelos autores estudados, entende-se que integrar aplicativos digitais ao processo de ensino-aprendizagem pode funcionar como um recurso altamente eficaz para estimular as habilidades sociais e comunicativas de crianças com TEA. Além disso, essa discussão reforça práticas inclusivas e provoca novas pesquisas sobre a necessidade de que instituições e educadores se ajustem às demandas da educação inclusiva.

Nesse contexto:

Os aplicativos possuem uma linguagem própria, capaz de reunir conteúdos verbais e não verbais por meio de elementos multimídia — como sons, vídeos, animações, imagens fixas ou dinâmicas — que favorecem a interação por interfaces digitais (LUCIAN; STUMPF, 2019, p. 44).

É sabido que cada indivíduo aprende de modo distinto, utilizando diferentes ferramentas que contribuem para a construção de conhecimentos significativos. Vygotsky (1960) defende que o aprendizado ocorre por meio de uma mediação entre o sujeito e o meio em que está inserido. Para ele, essa mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos, sendo impulsionada principalmente pelas interações, que são o motor do desenvolvimento e da aprendizagem.

Conforme Pontes, Kleplarde, Silva; Puggina; Apostólico; Pino-Oliveira (2018, p. 108):

O uso desses aplicativos permite a interação do usuário através da interface, elemento importante de comunicação visual, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de técnicas educativas que podem ser usadas por qualquer pessoa, independente se ela tiver necessidades especiais.

Apesar disso, mesmo diante da presença marcante da tecnologia no cotidiano contemporâneo, muitas escolas ainda não reconhecem plenamente esse potencial ou deixam de incorporá-lo às práticas pedagógicas (POLICARPO; BERGMANN, 2021).

Por outro lado, o avanço constante das tecnologias digitais abre caminho para novas maneiras de aprender. A informática educacional pode contribuir significativamente para aperfeiçoar o processo de ensino, ampliando habilidades funcionais, favorecendo a compreensão e oferecendo estímulos adequados às necessidades de crianças com TEA (MENTONE; FORTUNATO, 2019).

Conforme Silva (2008):

Ainda que a identificação precoce do TEA e os estímulos corretos favoreçam a participação da criança nos contextos escolar e social, é fundamental reconhecer que esses estudantes necessitam de um acompanhamento pedagógico especializado, individualizado e contínuo. Além disso, a incorporação de aplicativos digitais não deve ocorrer de maneira aleatória no cotidiano, mas como um suporte relevante para o seu desenvolvimento (SILVA, 2008, p. 37).

Quando a educação se estrutura de forma inclusiva, torna-se possível oferecer um ensino de qualidade que valoriza as particularidades de cada indivíduo (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014) e respeita o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno (DE ROSE, 2005).

Os jogos utilizados com intencionalidade pedagógica podem enriquecer a criatividade das crianças, estimular a imaginação e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, funcionando como ferramentas importantes no processo educativo (SANTANA et al., 2015).

Diante da presença crescente da tecnologia na vida social, torna-se indispensável refletir, planejar e implementar seu uso na escola, analisando de que forma esses recursos podem favorecer o aprendizado — tanto no aspecto acadêmico quanto no desenvolvimento das AVDs (Atividades de Vida Diária), essenciais para crianças com TEA nas tarefas comuns do cotidiano (OLIVEIRA, 2020, p. 18–19).

Portanto, destaca-se o valor dos aplicativos digitais no estímulo ao desenvolvimento físico e mental de crianças, inclusive daquelas que apresentam necessidades específicas. Por meio desses jogos e atividades lúdicas, é possível incentivar a imaginação, a socialização e a interação entre os pequenos (STUMPF, 2019).

Estudos da área de Informática na Educação Especial têm evidenciado que, quando acessíveis, as tecnologias digitais ampliam práticas de empoderamento para professores e estudantes, com ou sem deficiência (SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014).

Essas discussões revelam um potencial de integração entre dimensões sociais e científicas, uma vez que abordam questões tecnológicas que também carregam implicações éticas, culturais, políticas, econômicas e ambientais — aspectos que, segundo Santos (2002), constituem o caráter social dessas tecnologias (MENDES, 2012).

OS APLICATIVOS

Os aplicativos apresentados a seguir foram categorizados por se tratar de ferramentas digitais de apoio educacional voltadas para crianças autistas. De modo geral, contribuem para o estímulo das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas. Além de oferecerem acesso rápido e facilitado, esses aplicativos são especificamente desenvolvidos para o público com TEA, trazendo diversas estratégias por meio de atividades e jogos interativos integrados à própria plataforma, auxiliando tanto professores quanto pais no processo de ensino-aprendizagem.

As informações e validações de uso de cada aplicativo encontram-se disponíveis no momento do download na plataforma Google Play e nos artigos consultados. Todos apresentam validação direcionada ao TEA. A validação do aplicativo ABC Autismo foi realizada pelo Instituto Federal de Alagoas, com base no programa educacional TEACCH. O TEO Autismo recebeu validação pela Universidade Federal de Alagoas, por meio do projeto PIBIP-Ação. Já o PictoTEA foi desenvolvido e validado pela Universidade Tecnológica Nacional da Argentina, com foco no auxílio a crianças com autismo e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Os aplicativos analisados — ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA — são gratuitos, compatíveis com o sistema Android e podem ser utilizados em qualquer dispositivo móvel. Todos eles contribuem para o desenvolvimento e o treino de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas de crianças autistas, oferecendo recursos interativos que apoiam tanto o processo de aprendizagem quanto a estimulação contínua dessas competências.

O ABC Autismo é um aplicativo desenvolvido pelo Instituto Federal de Alagoas e reúne uma variedade de atividades pedagógicas direcionadas a pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Suas propostas contemplam habilidades concretas apresentadas de forma organizada e estruturada visualmente, utilizando figuras simples para proporcionar maior clareza e reduzir possíveis distrações. As atividades incluem transposição de figuras, identificação de formas geométricas, letras, sílabas, formação de palavras, reconhecimento de vogais e do alfabeto.

No Nível 1, são trabalhadas atividades básicas de transposição de figuras, seguindo o princípio do ensino estruturado do programa TEACCH, no qual as tarefas são organizadas da esquerda para a direita. As imagens utilizadas possuem poucos detalhes, a fim de minimizar estímulos irrelevantes. Os elementos da área de armazenamento são simples e contam com apenas uma representação para facilitar o processamento dos estímulos. Já a área de resposta apresenta poucos elementos de referência, variando seus tamanhos para favorecer o acerto — iniciando com espaços maiores, que vão diminuindo conforme a criança obtém sucesso na execução das atividades (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

As atividades do Nível 2 têm como foco o emparelhamento de imagens, envolvendo diferentes formas e cores. Esse nível exige maior discernimento por parte da criança, que precisa discriminar elementos com base em características como cor, tamanho e formato, relacionando-os aos presentes na área de resposta. O aumento de estímulos demanda maior esforço cognitivo, uma vez que a criança precisa estabelecer critérios de discriminação adequados e selecionar corretamente os elementos correspondentes (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

O Nível 3 pressupõe que a criança já desenvolveu habilidades cognitivas mais refinadas para diferenciar elementos específicos. Dessa forma, as atividades passam a exigir a diferenciação de posturas, ações e a realização de associações mais complexas (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

Por fim, o Nível 4 contempla atividades relacionadas à composição de palavras, sequenciamento numérico e cruzadinhas. Trata-se de um conjunto de tarefas voltadas ao processo de alfabetização, com maior grau de abstração e simbolismo, que visa desenvolver habilidades básicas de letramento em crianças autistas (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

O Aplicativo TEO foi criado na Universidade Federal de Alagoas, no campus de Arapiraca, como parte de um projeto desenvolvido no âmbito do programa PIBIP-Ação durante os anos de 2014 e 2015. A plataforma reúne uma série de atividades interativas destinadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista, buscando incentivar a comunicação, a expressão de necessidades e o comportamento funcional. O recurso é totalmente gratuito e está disponível para download na loja Google Play, podendo ser utilizado tanto em smartphones quanto em tablets.

Entre os recursos oferecidos estão desafios como quebra-cabeças, jogos de memória, identificação das partes do corpo, associação entre números e quantidades, transposição de imagens e atividades relacionadas às rotinas diárias. Essas propostas visam favorecer o desenvolvimento de competências essenciais, desde ações simples do cotidiano até tarefas que envolvem raciocínio lógico. As atividades contemplam ainda exercícios com cores, vestuário, montagem de imagens, reconhecimento corporal, entre outras possibilidades (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR; ZAQUEU, p. 44–58).

O PictoTEA, por sua vez, foi idealizado por quatro estudantes da Universidade Tecnológica Nacional (UTN), na Argentina, como parte do Trabalho Final do curso de Engenharia de Sistemas. O aplicativo, totalmente gratuito, foi estruturado especialmente para apoiar indivíduos com TEA, TGD ou outras condições que impactem a comunicação e as interações sociais, oferecendo uma alternativa digital aos tradicionais cartões físicos utilizados em métodos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A proposta central do PictoTEA é promover a inclusão por meio da tecnologia, permitindo que os usuários expressem ideias e necessidades através de pictogramas digitais. A ferramenta conta com seis níveis progressivos, cada um com um grau maior de complexidade, possibilitando que a pessoa avance gradualmente em seu processo de aprendizagem, utilizando mais pictogramas, categorias ampliadas e até construindo frases. Também é possível inserir imagens personalizadas, de modo a adaptar o catálogo às necessidades específicas de cada usuário. Embora esta versão inicial ainda não ofereça relatórios e módulo de chat, tais funcionalidades estão previstas para atualizações futuras.

Os resultados desta pesquisa foram organizados em etapas, representadas por quadros e imagens que evidenciam todo o processo de análise dos aplicativos digitais. Foram examinados dados provenientes de ferramentas gratuitas voltadas ao apoio pedagógico e à inclusão, com o intuito de compreender como contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, emocionais e linguísticas. A investigação e a descrição detalhada do uso desses recursos demonstram sua relevância no suporte às práticas educativas.

Foi realizada uma análise das interfaces dos três aplicativos selecionados — ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA —, todos voltados para o aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha desses aplicativos ocorreu devido à gratuidade, à acessibilidade e à facilidade de uso que oferecem. A análise foi conduzida com base nos critérios apresentados no Quadro 1: funcionamento, facilidades, idioma, faixa etária, sistema operacional e habilidades desenvolvidas por meio de cada aplicativo.

De modo geral, observa-se que todos os aplicativos analisados apresentam uma linguagem multimodal, combinando informações verbais e não verbais por meio de recursos multimídia, como áudio, vídeo, animações e imagens estáticas ou dinâmicas. Essas características possibilitam maior interação do usuário com a interface digital e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

O ABC Autismo destaca-se por ser orientado ao desenvolvimento do comportamento, da atenção e das habilidades de aprendizagem. Sua interface é simples e acessível, além de ser gratuita e compatível com o sistema operacional Android, oferecendo suporte no idioma português. O aplicativo se fundamenta no programa educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), cujo objetivo é promover autonomia e organização para pessoas autistas, valorizando princípios como estruturação do ambiente, previsibilidade da rotina, visualização de tarefas e uso da comunicação alternativa (ECP; Mentone; Fortunato, 2019).

Os aplicativos TEO Autismo e PictoTEA têm como objetivo principal estimular a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. Assim como o ABC, ambos são gratuitos, disponíveis na Google Play e compatíveis com smartphones e tablets Android, também no idioma português. No entanto, nas bibliografias pesquisadas, não foram identificados programas educacionais específicos associados ao desenvolvimento dessas ferramentas.

Ainda assim, destaca-se que os três aplicativos contribuem de maneira significativa para aprimorar as interações sociais e comunicativas das crianças com TEA, oferecendo suporte tanto a profissionais da educação

e saúde quanto às famílias. Ao utilizarem diferentes canais de comunicação visual, sonora e escrita, essas ferramentas ampliam as possibilidades de cuidado e aprendizagem.

No que se refere às abordagens teóricas de cada aplicativo, verificou-se que:

TEO Autismo fundamenta-se na Terapia de Interação Social (TIS), que visa fomentar interações sociais positivas e significativas por meio de atividades estruturadas. O aplicativo oferece jogos e exercícios interativos que estimulam habilidades de comunicação, utilizando recursos visuais, como histórias em quadrinhos e personagens animados, para criar um ambiente lúdico e engajador (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR; ZAQUEU, 2019).

PictoTEA baseia-se na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), fornecendo suportes visuais que auxiliam a criança na expressão de desejos, necessidades e pensamentos. Utiliza símbolos pictográficos organizados em sequências, permitindo a construção de frases e auxiliando tanto a compreensão quanto a expressão linguística (CAVALCANTE; FERNANDES, 2022).

ABC Autismo apoia-se nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que utiliza técnicas de reforço positivo para promover a modificação do comportamento e o desenvolvimento de habilidades sociais, de linguagem e de interação. O aplicativo apresenta atividades que reforçam comportamentos desejáveis por meio de recompensas e elogios, estimulando a aprendizagem (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2019).

Os três aplicativos são projetados para atender diferentes níveis de desenvolvimento, podendo ser adaptados às necessidades individuais das crianças com TEA. Além disso, possibilitam o acompanhamento do progresso, fornecendo dados que podem auxiliar profissionais e familiares no planejamento de intervenções.

É importante destacar que essas ferramentas não substituem o acompanhamento profissional especializado, mas funcionam como recursos complementares no processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais. Cada aplicativo incorpora abordagens e teorias específicas que contribuem para um suporte mais abrangente.

Em síntese, TEO Autismo, PictoTEA e ABC Autismo desempenham um papel relevante no estímulo das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas de indivíduos com TEA. Combinando comunicação aumentativa, recursos visuais, princípios da análise do comportamento e atividades de interação social estruturada, essas ferramentas contribuem para um processo de aprendizagem personalizado, inclusivo e eficaz.

O uso de aplicativos digitais possibilita a realização de atividades lúdicas, brincadeiras interativas e jogos diversos, incluindo tarefas de emparelhamento de imagens em diferentes formas e cores. Essas propostas exigem que a criança identifique, compare e discrimine elementos a partir de critérios como cor, tamanho e formato. Além disso, permitem relacionar os itens apresentados na área de armazenamento com aqueles da área de resposta, sempre de maneira dinâmica e prazerosa, favorecendo a aprendizagem por meio do brincar. Dessa forma, a criança autista participa de experiências que estimulam a curiosidade e promovem o desenvolvimento cognitivo de maneira natural e motivadora.

Além disso, observa-se que a seleção dos aplicativos mencionados neste trabalho representa uma alternativa acessível, já que disponibilizam ferramentas gratuitas ou de baixo custo e apresentam interfaces simples, o que facilita sua utilização por professores e cuidadores. Esses recursos ampliam as possibilidades pedagógicas ao oferecer diferentes estímulos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e até mesmo alfabetizadoras de crianças com TEA. Outro ponto relevante é a acessibilidade fora do contexto

escolar, pois as crianças podem utilizá-los em casa, por meio de qualquer dispositivo móvel compatível com o sistema Android, garantindo a continuidade do aprendizado em diferentes ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo configura-se como uma investigação de natureza bibliográfica, voltada à análise de aplicativos cujo propósito é favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aprendizagem desse público pode ser potencializada por meio de dispositivos que ampliem sua interação com o meio, como smartphones, tablets e computadores, permitindo que a criança explore, descubra, crie e desenvolva diferentes formas de pensar. A busca pelos aplicativos foi realizada na loja Google Play, disponível em dispositivos com sistema Android, utilizando o termo “autismo”. A partir desse filtro, foram selecionados três aplicativos para análise detalhada: ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA.

Reconhecendo a relevância desses recursos, compreende-se que eles podem auxiliar profissionais no planejamento de estímulos sociais, na promoção da comunicação funcional e no incentivo à atenção compartilhada. Os estudos consultados procuraram identificar resultados, apontar limitações e sugerir direções para pesquisas futuras, sobretudo no campo das tecnologias voltadas ao apoio de crianças com TEA, destacando intervenções, possibilidades de avaliação e implicações para o aprimoramento contínuo desses sistemas digitais.

Ressalta-se, ainda, que os recursos apresentados ao longo do artigo podem atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento comunicativo, social, emocional e cognitivo das crianças. Os aplicativos digitais oferecem suporte visual, organizam estímulos relevantes e fornecem estratégias que auxiliam no aprimoramento do processamento de informações, na compreensão e no uso da linguagem, além de favorecerem a interação da criança com o ambiente físico e social.

Encerrando as considerações, observa-se que, conforme apontado pelos autores consultados, os aplicativos digitais constituem ferramentas de apoio fundamentais tanto para professores quanto para familiares de crianças com TEA. O objetivo deste estudo foi aproximar e discutir o uso desses recursos tecnológicos na educação, evidenciando suas potencialidades e facilidades de acesso, especialmente para o público infantil autista. Apesar de existirem inúmeras outras ferramentas digitais que também oferecem suporte educacional a esse público, tais possibilidades foram apenas mencionadas, não sendo exploradas em profundidade neste trabalho.

Considerando que as tecnologias digitais estão em constante evolução, espera-se que futuras pesquisas ampliem o conhecimento acerca de suas aplicações no contexto educacional de crianças autistas. Assim, este artigo se caracteriza como um estudo qualitativo apoiado em referências bibliográficas, incluindo artigos científicos, teses, dissertações, livros e demais produções acadêmicas, visando sustentar a análise realizada sobre aplicativos digitais voltados ao TEA.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO. M.C.M; BOTTENTUIT JUNIOR, J, B; ZAQUEL, L.C.C. **O Uso de Aplicativos para Auxiliar no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Uberlândia. Olhares & Trilhas. Uberlândia |vol.21, n. 1. Artigo. Publicado em 2019.

BRASIL V **Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico**, social y Empresarial en Iberoamérica (Junior 2020). Disponível em: <<https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/16-a-incluso-de-pessoas-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf>>. Acesso em: 16 nov.2025.

BRITTO, Talita Cristina Pagani et al. GAIA: uma proposta de guia de recomendações de acessibilidade web com foco em aspectos do autismo. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CAMPELO, Lilian, LUCENA, Jônia, LIMA, Cynthia, ARAÚJO, Helena, VIANA, Larissa. **AUTISMO: um estudo de habilidades comunicativas em crianças**. 2009. Revista CEFAC. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/hQg8fHLVFBWCNmZgpNyVz9K/?format=pdf>. Acesso em 15 nov.2025.

CAVALCANTE.J.J.; FERNANDES.J.C. **O uso de Aplicativos Móveis como Suporte a Alunos com Deficiência em Ambiente Escolar**. Universidade Católica de Pernambuco – ÚNICA. CONEDU- VIII Congresso em Educação. Ano 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID10692_TB2925_01092022224646.pdf. Acesso em 2 nov.2025.

GAIATO, Maya.; TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. Cap. 1. p. 13. São Paulo: nVersos,2018.

GAIATO. Mayra. **S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos,2018. p.22, 23, 48 e 49).

GOLFETTO, Vando. **Inclusão de Pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Desenvolvimento das Habilidades Sociais**. Universidade Norte do Paraná/UNOPAR.

KWEE, Caroline S.; SAMPAIO, Tânia Maria M.; ATHERINO, Ciriaco C.T. **Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada no Programa TEACCH**. *Revista CEFAC 2009, Volume 11 Supl. 2 Páginas 217 – 226*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fsDFTjzx7ZYmsQPvbsH39Vb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 nov.2025.

MENDES, Mírian Rejane M; DOS SANTOS, Wildson Luiz, P. **Discussões de temas sociocientíficos e interações discursivas em aulas de Química: o papel da verbalização e da articulação conceitual**. Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília/DF, 21-24 jul, 2010. Disponível em: <<http://www.xveneq2010.unb.br/listaresumosoral.htm>>. Acesso em: 16 nov.2025.

OLIVEIRA, Rhenara A. **Avaliação de Aplicativos de Jogos Educacionais no Âmbito Escolar, como contribuição no Ensino de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Universidade Federal do Ceará Campus de Russas, Curso de Engenharia de Software. TCC-Ano de 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55562>>. Acesso em 15 nov.2025.

PEREIRA, N das M; JUNIOR, N.V. **O Transtorno do Espectro Autista e a Utilização de Aplicativos para Dispositivos Móveis como Ferramenta Educacional**. Revista Partes. Artigo. Ano 2020. Disponível em:< https://www2.ifmg.edu.br/arcos/pos-grad-docencia/artigos-e-produtos/turma-2018-1/artigo_neuma_2018-1.pdf>. Acesso em 17 nov.2025.

REZENDE, Laila Francielly; DE SOUZA, Calixto Júnior. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil. Laila Francielly Rezende. E-mail: lailafran1979@gmail.com, Calixto Júnior de Souza. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486>> Acesso em 2 nov.2025.

SANTAROSA, Lucila Maria C; CONFORTO, Débora. **Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital e estudantes com transtornos de espectro autista**. Revista Brasileira de Educação Especial Dic 2015, Volumen 21 Nº 4 Páginas 349 – 366. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 2 nov.2025.

SCHMIDT, Carlos; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Lívia. **Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Aproximação as Práticas Baseadas em Evidências**. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990/7452>>. Acesso em: 10 nov.2025.

SCHIRMER, Carolina R. **Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: ead.carolina@gmail.com. Artigo submetido em: 28/05/2019 – Aceito em: 16/10/2019. ETD- Educação Temática Digital. Acesso em 04 nov.2025.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, As Políticas Públicas e a Formação de professores rumo ao paradigma da inclusão educacional, In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES Mara Rúbia Alves (orgs). LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas. SP. Alínea. 2008.

SILVEIRA, Lisiane, C.G; RIBEIRO, Luis, O. M. **Tecnologias educacionais no contexto da pandemia de COVID-19: guia de diretrizes para a interface de apps inclusivos voltados a crianças com TEA**. Revista Thema. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V21.2022.444-464>. 1890 v.21 n.2 2022 ISSN: 2177-2894 (online) p.444-464. Acesso em 2 nov.2025.

SOUSA.C.A. F; ARAUJO.H.J.N; BARBOSA.M.F. **Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática**. Universidades Federal da Paraíba e Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-5243-5212>. Acesso em 17 nov.2025.

DANÇAS CIRCULARES

CIRCULAR DANCES



JÉSSICA TAMARES DE MACEDO CEROZI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); especialista em Artes pela Faculdade FAUSP (2024); especialista em Educação inclusiva com ênfase em Autismo pela Faculdade FAUSP (2024) Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de São Paulo

RESUMO

As danças circulares constituem importantes manifestações culturais presentes em diversos povos, carregadas de simbolismo e ligadas a rituais, celebrações e valores coletivos. Sistematizadas e difundidas mundialmente a partir do trabalho de Bernhard Wosien, especialmente após sua experiência na Comunidade de Findhorn, na Escócia, essas danças passaram a ser reconhecidas como Danças Circulares Sagradas, expandindo-se globalmente desde a década de 1970. Praticadas em roda, sem hierarquia, promovem cooperação, integração, consciência coletiva e bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Seu caráter artístico e educativo favorece a expressão de sentimentos, o autocontrole, a consciência corporal e o equilíbrio emocional, contribuindo para relações mais saudáveis e harmoniosas. No Brasil, as danças circulares chegaram nos anos 1980, difundindo-se a partir do Centro de Vivências Nazaré e ganhando espaço em escolas, comunidades, empresas e instituições diversas. Associadas às cantigas de roda, especialmente no contexto infantil, reforçam a preservação do folclore, estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor e social e fortalecem a identidade cultural. Assim, a dança se apresenta como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de integrar corpo, mente e cultura, formando indivíduos críticos, criativos e socialmente conscientes.

Palavras-chave: Danças circulares; Cultura; Aprendizagem; Socialização; Cantigas de roda.

ABSTRACT

Circle dances are important cultural expressions present in diverse cultures, laden with symbolism and linked to rituals, celebrations, and collective values. Systematized and disseminated worldwide from the work of Bernhard Wosien, especially after his experience in the Findhorn Community in Scotland, these dances came to be recognized as Sacred Circle Dances, expanding globally since the 1970s. Practiced in a circle, without hierarchy, they promote cooperation, integration, collective awareness, and physical, mental, emotional, energetic, and social well-being. Their artistic and educational character favors the expression of feelings, self-control, body awareness, and emotional balance, contributing to healthier and more harmonious relationships. In Brazil, circle dances arrived in the 1980s, spreading from the Nazaré Living Center and gaining space in schools, communities, companies, and various institutions. Associated with children's songs, especially in the context of children, they reinforce the preservation of folklore, stimulate cognitive, motor and social development, and strengthen cultural identity. Thus, dance presents itself as a powerful pedagogical tool, capable of integrating body, mind and culture, forming critical, creative and socially conscious individuals.

Keywords: Circle dances; Culture; Learning; Socialization; Children's songs.

INTRODUÇÃO

As danças circulares, que são manifestações culturais muito importantes para diversos povos pois além de danças fáceis são simbólicas, simbolizam casamento, uma colheita produtiva ou quaisquer dádiva segundo o povo (cada povo tem uma dança e um motivo para ela).

Quando se fala em Danças Circulares, em qualquer lugar do mundo onde esta prática é conhecida, tem-se como principal referência o nome de Bernhard Wosien, bailarino, pedagogo da dança, desenhista e pintor, que dedicou muitos anos de sua vida a coletar danças étnicas.

Em 1976, Bernhard Wosien visitou a Comunidade de Findhorn, no norte da Escócia e, a pedido de Peter Caddy, um de seus fundadores, ensinou pela primeira vez uma coletânea de Danças Folclóricas para os residentes. Bernhard Wosien já havia passado dos 60 anos e, encontrou nos grupos de Danças Folclóricas, o que estava procurando. Nessas rodas, vivenciou a alegria, a amizade e o amor, tanto para consigo mesmo como para com os outros.

Além de Findhorn, o legado de Bernhard Wosien também frutificou e continua a frutificar, espalhando-se pelo mundo de outras formas. Da década de 70 para os dias de hoje, centenas de danças foram incorporadas ao conjunto do que passou a se chamar "Danças Sagradas Circulares", "Danças Circulares Sagradas", ou somente, "Danças Sagradas". De lá para cá, as danças expandiram-se cada vez mais por todo o mundo.

"Ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão. Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de retorno. Se dançarmos uma dança matinal, saudando o nascer da aurora dançando, perceberemos, quando nos movimentamos ao longo do círculo, como as nossas sombras, nessa circular singular, também descrevem um círculo. Assim, percebemos que giram 360 graus. Sentimos na caminhada uma mudança através da reviravolta conjunta".

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância das danças circulares enquanto manifestações culturais, educativas e sociais, investigando sua origem, simbolismo e função coletiva, bem como analisando suas contribuições para o desenvolvimento humano integral nos aspectos físico, emocional, cognitivo, social e cultural, destacando seu potencial como prática pedagógica integradora, promotora de bem-estar, socialização, consciência coletiva e valorização da cultura popular no contexto educacional e social contemporâneo.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em contextualizar historicamente o surgimento e a difusão das danças circulares no mundo, destacando o papel de Bernhard Wosien nesse processo, identificar os principais princípios simbólicos, culturais e sociais presentes nessa prática, analisar suas contribuições para o desenvolvimento físico, emocional, social e coletivo dos participantes, compreender a importância das danças circulares como ferramenta pedagógica no contexto educacional e reconhecer o valor das danças circulares e das cantigas de roda na preservação da cultura popular e na formação da identidade cultural.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema danças circulares justifica-se por sua relevância cultural, social e educacional, uma vez que essa prática ultrapassa o caráter artístico e recreativo, configurando-se como uma importante ferramenta de integração humana e de preservação das tradições dos povos. As danças circulares, difundidas a partir do trabalho de Bernhard Wosien, resgatam valores coletivos essenciais, como cooperação, respeito mútuo, pertencimento e consciência do outro, aspectos cada vez mais fragilizados nas relações sociais contemporâneas marcadas pelo individualismo e pela competitividade.

Além disso, por serem desenvolvidas em roda, sem hierarquia, essas danças favorecem a vivência da igualdade, da escuta e do apoio coletivo, possibilitando experiências significativas de convivência e harmonização grupal. No contexto educacional, a prática das danças circulares contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade cultural e a expressão simbólica por meio do movimento.

Dessa forma, estudar e difundir as danças circulares torna-se fundamental para compreender seu potencial transformador enquanto prática pedagógica e social, capaz de promover o bem-estar, fortalecer vínculos humanos e colaborar para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e participativos na sociedade.

PROBLEMA

Diante do enfraquecimento das relações coletivas, da perda de espaços de convivência e da progressiva desvalorização das manifestações culturais tradicionais na sociedade contemporânea, observa-se também a predominância de práticas pedagógicas fragmentadas, que pouco favorecem a integração, a cooperação e o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre alternativas educativas que articulem corpo, emoção, cultura e socialização. Assim, de que maneira as danças circulares e as cantigas de roda podem ser incorporadas ao ambiente educacional como práticas culturais e pedagógicas capazes

de fortalecer as relações sociais, promover o bem-estar físico, emocional e coletivo, estimular a aprendizagem significativa e contribuir para a preservação da cultura popular e da identidade cultural das crianças e da comunidade escolar?

DESENVOLVIMENTO

As danças circulares são práticas realizadas coletivamente, nas quais os participantes se organizam em círculo e seguem uma coreografia comum, criando uma forte conexão entre si. Essa formação circular simboliza a totalidade, a união e a igualdade, uma vez que no círculo não há hierarquias nem posições de destaque. As atitudes competitivas dão lugar à cooperação, ao apoio mútuo e à corresponsabilidade, permitindo que os participantes auxiliem uns aos outros, respeitando os limites individuais e manifestando o melhor de si dentro do grupo. Dessa forma, a roda torna-se um espaço de convivência, partilha e fortalecimento das relações humanas.

As danças circulares são desenvolvidas com o objetivo de ampliar o conhecimento e promover o bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Por meio da vivência de diferentes ritmos, cantos e movimentos oriundos de diversos povos e culturas do mundo, os participantes entram em contato com tradições ancestrais, ampliando sua percepção cultural e sua consciência corporal. Durante a prática, alternam-se momentos de descontração, leveza e alegria com momentos de introspecção, silêncio e interiorização, favorecendo o autoconhecimento e a percepção do indivíduo como um ser humano integral.

No trabalho com pessoas de todas as idades, as danças circulares exercem um papel fundamental ao sensibilizar, socializar e resgatar valores humanos essenciais, como respeito, empatia, cooperação e solidariedade. A prática incentiva a interação entre os participantes, promove o diálogo afetivo, desenvolve o senso de organização coletiva por meio da roda e estimula o senso rítmico a partir da música e do movimento corporal. Nesse processo, contribui de forma significativa para o despertar de relacionamentos mais saudáveis e equilibrados dentro do contexto social contemporâneo.

Enquanto linguagem artística, a dança possibilita a expressão positiva de emoções, angústias, medos e sentimentos que, muitas vezes, são manifestados de maneira inadequada no cotidiano. Gradativamente, o indivíduo desenvolve maior autocontrole, consciência corporal e responsabilidade por seus atos, aprendendo a lidar melhor com suas emoções e relações. A arte, nesse sentido, oferece um caminho prazeroso para o acesso e o desenvolvimento de aspectos da personalidade, auxiliando na organização dos pensamentos, na educação dos sentimentos e na formação de sujeitos mais equilibrados e conscientes.

Esse entendimento da dança como expressão humana integral encontra respaldo na concepção de que toda composição perfeita é formada pela interação entre compasso, ritmo e melodia, elementos que representam, respectivamente, a ordem e a clareza do todo, a vitalidade e o pulsar da vida, e os sentimentos e desejos da alma humana. Essa integração simbólica reflete-se diretamente na experiência vivenciada nas danças circulares.

Foi na Comunidade de Findhorn, na Escócia, que as danças circulares encontraram um espaço propício para seu desenvolvimento e expansão, especialmente a partir do trabalho de Bernhard Wosien. Nessa comunidade, onde o hábito de se reunir em círculo já fazia parte do cotidiano, a prática da dança tornou-se uma poderosa ferramenta de harmonização grupal e integração espiritual, sendo incorporada à vida diária de seus moradores.

No Brasil, as danças circulares chegaram em meados da década de 1980, por meio de Sara Marriott, ex-residente de Findhorn, que passou a viver no Centro de Vivências Nazaré, em Nazaré Paulista, interior de São Paulo. Inspirado nos princípios de Findhorn, esse centro acolheu as danças circulares de forma natural, integrando-as ao cotidiano comunitário e desenvolvendo a prática da Dança e Meditação como um caminho de autodesenvolvimento por meio do movimento. A partir desse núcleo, as danças circulares se disseminaram por diversas regiões do país, fortalecidas por importantes marcos históricos, como a vinda de Anna Barton, Maria Gabriele Wosien e Friedel Klope-Eibl, que contribuíram para a formação e o aprofundamento brasileiro.

Atualmente, as danças circulares estão cada vez mais inseridas no contexto social, sendo praticadas em escolas, empresas, parques, hospitais, penitenciárias e diferentes espaços comunitários. Essa ampla difusão reforça o entendimento de que a dança é uma linguagem essencial da humanidade, capaz de integrar tempo e espaço, corpo e emoção, criador e criação, revelando-se como uma das mais completas formas de expressão artística e humana.

CANTIGAS DE RODAS

As cantigas de roda, também conhecidas como cirandas ou brincadeiras de roda, são manifestações tradicionais da cultura infantil nas quais as crianças, geralmente de mãos dadas, formam um círculo e cantam melodias folclóricas, podendo ou não executar coreografias relacionadas à letra da música. Essas brincadeiras representam uma das expressões mais ricas do folclore popular, pois unem música, movimento, linguagem e convivência social em uma única atividade. Acredita-se que muitas cantigas tenham surgido a partir de músicas populares adaptadas ao longo do tempo ou tenham origem anônima, sendo transmitidas oralmente de geração em geração. Musicalmente, caracterizam-se por melodias simples, tonais, com extensão geralmente limitada a uma oitava, sem grandes variações harmônicas, o que facilita a memorização e a participação coletiva. Os compassos mais frequentes são o binário, embora também sejam comuns o ternário e o quaternário, acompanhando movimentos rítmicos naturais do corpo infantil.

Enquanto manifestações culturais, as cantigas de roda estão presentes em diversas culturas ao redor do mundo, assumindo características próprias de cada povo. No Brasil, integram o folclore nacional e refletem a miscigenação cultural formada por influências africanas, europeias especialmente portuguesas e espanholas e indígenas. Uma de suas principais particularidades é a autoria coletiva, resultado da tradição oral, o que explica a existência de diferentes versões de letras e melodias ao longo do tempo. Areladas ao ato de brincar, essas cantigas envolvem temas ligados ao cotidiano infantil, ao imaginário, à natureza e às relações humanas, geralmente acompanhadas de gestos e movimentos corporais simples. Além de seu valor cultural, as cantigas de roda desempenham importante função educativa, pois desenvolvem a expressão oral, a audição, o ritmo, a coordenação motora, o equilíbrio e a socialização. Exemplos como A Linda Rosa Juvenil demonstram esse potencial ao unir música, dramatização e movimento, permitindo que as crianças interpretem personagens, explorem a criatividade e preservem tradições culturais de forma lúdica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, observa-se um progressivo enfraquecimento das relações coletivas, a diminuição dos espaços de convivência e a desvalorização das manifestações culturais

tradicionais, fatores que impactam diretamente o processo educativo. Nesse cenário, práticas pedagógicas fragmentadas e excessivamente conteudistas acabam por limitar o desenvolvimento integral do indivíduo, deixando em segundo plano aspectos fundamentais como a socialização, a expressão emocional e a valorização cultural. A partir das reflexões apresentadas neste trabalho, torna-se evidente que as danças circulares e as cantigas de roda se configuram como alternativas pedagógicas eficazes para enfrentar essas fragilidades, ao integrarem corpo, emoção, cultura e interação social de maneira significativa.

As danças circulares, organizadas em roda e livres de hierarquias, promovem experiências coletivas baseadas na cooperação, no respeito e na corresponsabilidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a consciência do outro. Ao serem inseridas no ambiente escolar, contribuem para o bem-estar físico, emocional e social dos alunos, favorecendo a melhoria do comportamento, das relações interpessoais e do clima escolar. Além disso, por articularem música, movimento e simbolismo cultural, essas danças ampliam a consciência corporal, estimulam a sensibilidade e proporcionam vivências que favorecem o autoconhecimento e a formação humana integral.

As cantigas de roda, enquanto manifestações do folclore e da tradição oral, exercem papel fundamental na preservação da cultura popular e na construção da identidade cultural das crianças. Por meio dessas brincadeiras, os alunos entram em contato com costumes, valores e saberes transmitidos ao longo das gerações, ao mesmo tempo em que desenvolvem a expressão oral, o ritmo, a coordenação motora, a criatividade e a capacidade de socialização. A ludicidade presente nas cantigas de roda favorece uma aprendizagem prazerosa, significativa e contextualizada, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades educativas.

Dessa forma, a inserção consciente e sistemática das danças circulares e das cantigas de roda no contexto educacional apresenta-se como uma resposta concreta ao problema da fragmentação das práticas pedagógicas e da perda de referências culturais na escola. Cabe ao educador reconhecer o valor da dança como linguagem artística e educativa, adotando práticas pedagógicas mais integradoras, sensíveis e coerentes com a realidade dos alunos. Ao valorizar a arte, o movimento e a cultura como elementos formadores, a escola contribui de maneira decisiva para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de compreender seu papel na sociedade e de atuar de forma ética e transformadora, fortalecendo, assim, uma educação mais humana, inclusiva e culturalmente significativa.

REFERÊNCIAS

BISCONSIN, Adriana & MIZUMOTO, Lili. De semente à flor “toda semente tem dentro de si uma flor”. Etapa Semente – II Edição. Curitiba, 2008, n.p.

RAMOS, Renata C. L. (Org). O que são as Danças Circulares dos Povos e Sagradas. <http://www.triom.com.br>. Acesso 10 abr.2024

RODRIGUES, Nina. Danças circulares sagradas. http://www.rodasdalua.org.br/dancas_circulares.htm. Acesso 10 abr.2024

VALLE, William. Meu caminho no círculo das danças. www.integria.com.br/workshops/dan%E7as%20william%20%20sobre%20as%20dan%E7as.htm. Acesso 10 abr.2024

VOLPI, Sheila. A Formação do Musicoterapeuta Brasileiro. In Revista BRASILEIRA DE MUSICOTERAPIA. Ano 1 número 2. Rio de Janeiro: 1996.

WOSIEN, Bernhard. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

WOSIEN, Maria-Gabriele. Dança Sagrada: deuses, mitos e ciclos. São Paulo: TRIOM, 2002.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

LEARNING DIFFICULTIES IN EDUCATION



JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMO

Neste trabalho, busca-se abordar a problemática da dificuldade de aprendizagem em múltiplos aspectos. Compreender os fatores que ocasionam tais dificuldades é urgente, tendo em vista sua consequência imediata, que é o fracasso escolar e a exclusão da criança que apresenta alguma dificuldade, ocasionando futuramente reprovação e abandono da escola. Diante disso, é preciso que se compreenda o processo educativo e os fatores que levam a não aprendizagem para, então, repensar essas práticas de modo generalizado, envolvendo todos os membros que compõem a escola e o meio em que este educando está inserido.

Palavras-chaves: Dificuldade de aprendizagem; Fatores internos e externos.

ABSTRACT

This paper seeks to address the problem of learning difficulties from multiple perspectives. Understanding the factors that cause such difficulties is urgent, considering their immediate consequence: school failure and the exclusion of children who experience difficulties, leading to future grade repetition and school dropout. Therefore, it is necessary to understand the educational process and the factors that lead to non-learning in order to rethink these practices in a generalized way, involving all members of the school and the environment in which the student is situated.

Keywords: Learning difficulties; Internal and external factors.

INTRODUÇÃO

Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um heterogêneo de transtorno manifestado por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo supondo-se, que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem.

Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como, por exemplo, transtorno emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais instrução inadequada ou insuficiente), não são resultados dessas condições ou influências.

A partir do conhecimento do processo de aquisição de aprendizagem, o especialista em psicopedagogia consegue detectar que situações podem estar influenciando negativamente este processo, ou que mecanismo o aprendiz está utilizando que podem estar dificultando sua aprendizagem.

Identificando os aspectos que poderão estar obstaculizando a aprendizagem, inicia-se o processo de modificação destes obstáculos, através da atuação do psicopedagogo.

Atuação esta que se diferencia na valorização do que o aprendiz traz e faz em situações de jogos de regras, na manifestação espontânea do fazer lúdico e na pesquisa e consequente construção de situações relaciona das com a leitura de mundo deste

Acreditamos em uma atuação que permita ao aprendiz perceber seu processo de aquisição da aprendizagem de forma significativa. Enfocamos as possibilidades de superação das dificuldades trabalhando na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, estimulando o avançar de sua potencialidade.

Existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem e entre eles o ambiente escolar e contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação entre professor - aluno – família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que muitas vezes, está preocupado com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente escolar, famílias com alto nível sociocultural pode negar a existência de dificuldades escolares da criança.

Além de um melhor enquadramento da proposta educacional, outras variáveis que implicam nos Transtornos de Aprendizagem de deverão passar por um quadro de Transtorno de Aprendizagem, o profissional esteja atento para identificar se existem fatores psicológicos que contribuem para manutenção do problema.

Segundo Cláudia Davis (1991), no ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de chegar à escola, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a partir da experiência direta da criança. Quando ela chega a escola, existe uma prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender. O papel do educador nesse processo é fundamental. Por isso, é importante que ele conheça as teorias de aprendizagem e tenha uma posição clara e definida sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a pesquisa se atenta aos seguintes objetivos: de modo geral descreve e caracteriza as dificuldades de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento dos educandos da educação infantil. E especificamente conhecer, com embasamento na bibliografia pertinente, as principais dificuldades de aprendizagem. Conceituar

os distúrbios de aprendizagem, especificando suas características referentes a dificuldades na primeira infância. E identificar os principais fatores que interferem no processo de aprendizagem na vida escolar.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo aborda a questão das dificuldades de aprendizagem e procura examinar sua extensão e controvertida conceituação, causas, origens e manifestações.

As dificuldades de aprendizagens, tem em Fonseca (1995) um clássico nesse estudo. Portanto, sua obra será tomada como referência para as análises apresentadas a seguir.

Este autor evidencia que, mesmo quando se afunila o estudo dos problemas que ocorrem durante a aprendizagem escolar para a mira das dificuldades, a investigação de suas causas e consequências tem sido apresentada de forma controvertida e pouco eficaz quanto a favorecer sua compreensão e controle.

Na sua análise histórica sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, o autor remonta à própria história da educação, onde a escola se redimensiona de uma postura elitista e estereotipada a uma abertura obrigatória para todos, o que forçou a criação de critérios seletivos e inúmeros processos adaptativos. Assim, por trás de uma filosofia de ensino para todos, estabeleceu-se uma ideologia de segregação e de fortalecimento dos interesses das esferas sócio-políticas dominantes.

Dessa forma, o fracasso que o aluno começou a evidenciar por meio de repetências, exclusão da escola ou dificuldade na aprendizagem, refletia, na realidade, um fracasso da escola, enquanto sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento.

Em termos históricos, a função democrática e igualitária da escola é revista a partir dos fracassos escolares, das repetências e evasões e das inúmeras dificuldades que os alunos apresentam. Autores como Althusser (1970/1980), Bourdieu e Passeron (1970) entre outros, evidenciaram em seus trabalhos que, internamente, a instituição escolar reproduz e fortalece a divisão de classes existente na sociedade, apresentando a escola como o local onde as práticas da classe dominante seriam ensinadas e fortalecidas.

O sistema educacional é explicado como um instrumento de transmissão ideológica, ou seja, da ideologia dominante, subjacente ao capitalismo, que teria por função levar o indivíduo a aceitar passivamente as forças de produção, organização e reprodução do sistema.

Em uma outra perspectiva, novo enfoque foi dado à questão do fracasso escolar a partir das contribuições de autores como Snyders (1976), Saviani (1989) e Severino (1986), que direcionaram o foco da discussão para o processo de antagonismos e contradições que permeiam a prática pedagógica e que se engendram nas relações interpessoais existentes na escola. Essas contradições podem vir a fortalecer a perspectiva de uma atuação pedagógica de emancipação que gere um discurso contra ideológico, na busca de clarear e aprofundar a consciência dos antagonismos e abrir novos espaços de luta dentro da própria escola.

Mais recentemente, a questão do fracasso escolar, por sua característica complexa, tem sido motivo de análise, estudos e pesquisas em diversas perspectivas – da sociedade, da escola, do aluno, da família – gerando vasto material para reflexão e discussão (Almeida & colaboradores, 1995).

Ao tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não se pode optar por lidar somente com comportamentos emergentes e algumas possíveis fórmulas de solução. Ao contrário, acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem nos seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos,

psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.) está só tem sentido quando plenamente integrada ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

Parece claro que as dificuldades de aprendizagem não são encaradas num modelo interacionista e dialético. De um lado, os defensores que vêem as dificuldades de aprendizagem na criança e nos seus déficits de processamento da informação. Do outro, os defensores que vêem as dificuldades no professor e nos seus processos de trabalhos.

Estudando as origens das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995) considera a integração entre uma etiologia hereditária e neurobiológica e uma etiologia sociocultural dessas dificuldades. Considerando, em termos explicativos, cada um desses fatores, o autor classifica-os em fatores biológicos, fatores sociais, fatores de envolvimento e de privação cultural e fatores socioeconômicos.

Mas, de modo geral, embora privilegiando um ou outro aspecto como desencadeador das dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudiosos do tema consideram que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas interagem dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se, na escola, em crianças de todas as classes sociais. Dessa forma, a compreensão dialética e interacionista da etiologia das dificuldades de aprendizagem previnem o risco da exclusividade ideológica ou doutrinária de modelos causais absolutamente orgânicos, sociais, pedagógicos ou econômicos.

Tendo ainda como referencial o trabalho de Fonseca (1995), sobre a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia-se sua contribuição para a caracterização mais abrangente que construiu dessas dificuldades a partir de suas manifestações. Na diversidade de comportamentos que as crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem.

Segundo o autor, esses problemas podem ser cognitivos, perceptivos, emocionais, psicolinguísticos, psicomotores, de atenção, de memória – que, de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão frequentes em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Estudos comprovam que as crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus estilos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

Muitas crianças, nessas condições, acabam se convencendo que não aprenderão, apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o arsenal de expectativas de desenvolvimento do “eu” podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança.

Às atitudes emocionais descompensadas (necessidade de atenção e reconhecimento constante e imediato; insegurança e instabilidade afetiva, agressividade, tensões, ansiedade, regressões, narcisismos, negativismos, baixa tolerância à frustração, resistências às tarefas, hipersensibilidade, impulsividade, mudanças bruscas de humor, etc.) somam-se às situações sociais conflitivas, decorrentes, na maioria, da falta de habilidade na construção de relações interpessoais adequadas.

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados. As crianças com dificuldade de aprendizagem não podem continuar mergulhadas em envolvimento de

ameaça, de “stress” e de humilhação. Antes do mais, a criança com dificuldade de aprendizagem precisa ser respeitada na sua totalidade como pessoa, o que não é, infelizmente, frequente nas nossas escolas... É preciso antes de mais, transformar a criança com dificuldade de aprendizagem num membro válido da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, isto é, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das suas áreas fortes, e não pelo confronto desencorajador com suas áreas fracas (Fonseca, 1995, p. 318-319).

Almeida e colaboradores (1995), realizaram um trabalho no qual discutem o uso indiscriminado de termos como dificuldades, distúrbios ou problemas de aprendizagem os quais são, muitas vezes, usados conceitualmente como sinônimos. As autoras defendem uma diferenciação conceitual desses termos apontando, inclusive, que o marco conceitual implicará postulações teórico-metodológicas específicas. As autoras, na diferenciação proposta, conceituam o termo dificuldades de aprendizagem como tendo origem nas interações entre os fatores relacionados às características do indivíduo, ao núcleo familiar, à escola e ao meio social e que são “decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos à história das relações e interações do sujeito com seu meio, inclusive, e sobretudo, o escolar” (Almeida & colaboradores, 1995; p.122).

O termo dificuldades de aprendizagem, trabalhado conceitualmente pelas autoras, apresenta um avanço no entendimento dos problemas apresentados pelos alunos no processo de escolarização, pois incluem, em sua gênese, os determinantes sociais que os produzem.

Na realidade, o não aprender não gera os resultados esperados por quem avalia esses mesmos resultados. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas no resultado da aprendizagem estão ligadas, portanto, ao outro lado de uma ponte – ou seja, a quem transmite a aprendizagem. Há, então, aquele que ensina e aquele que aprende, em uma relação onde a aprendizagem e o ensino apresentam funções específicas. Quem ensina desenvolve um esforço de ensinar na direção daquele que aprende; por outro lado, quem aprende deseja o conhecimento, através do desejo do outro, que ensina (Almeida, 1993).

Sem a consideração do processo de ensino-aprendizagem enquanto um processo relacional, onde as duas partes envolvidas – quem ensina e quem aprende – influenciam-se reciprocamente e, portanto, absorvem responsabilidades mútuas, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem (ou tem a mais ou a menos). Assim, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas realmente, em nosso cotidiano, senão quando consideradas sob a perspectiva relacional e com o foco para esta relação, sob pena desses problemas virem a ser encarados como uma enorme ficção.

O professor – enquanto aquele que ensina –, e o aluno – enquanto quem aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino-aprendizagem.

Tentativas de dissecar este processo e localizar em um componente a dificuldade ou o problema mascaram a compreensão do fenômeno real e concreto, que é relacional. A dificuldade de aprendizagem em si, isolada no sujeito e descontextualizada da relação, não pode ser considerada como o fato real e concreto a ser trabalhado, senão tende apenas a transformar-se em mitos, desculpas ou justificativas para fracassos outros, e não tão somente da criança.

Em um outro sentido, é necessário entender o processo de desenvolvimento como algo mais abrangente do que sucessivas ou justapostas adaptações. Pois que o sujeito, para além da adaptação, apropria-se daquilo que

está constituído no mundo humanizado. Essa apropriação do sistema simbólico e da cultura vai promovendo o desenvolvimento de funções superiores da consciência. Para transformar as funções elementares do psiquismo em funções mentais superiores, o indivíduo instrumentaliza-se dos signos culturais para ir significando-se enquanto sujeito ativo, nesse processo de desenvolvimento.

No processo de apropriação de signos culturalmente engendrados, uma explicação meramente adaptativa para essas transformações não sustenta a emergência concreta das dificuldades de aprendizagem, nem mesmo como um “sintoma” de que seja a aprendizagem que não vai bem.

Da mesma forma que o psiquismo humano transita dialeticamente entre um campo afetivo e um campo intelectual, constituindo-se em uma unidade dialética, o processo de conhecimento, na sua dimensão de ensino e aprendizagem, não pode ser considerado somente a partir da perspectiva consciente e intelectual.

Ao admitir que o ensinar e o aprender acontecem em relação, é importante que se reflita sobre os desdobramentos dessa concepção.

De modo geral, a manifestação da diversidade humana, expressa enquanto diferenças (de ritmos, estilos e padrões para aprender), tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar.

A variação no desempenho escolar tem que ser entendida de forma relativizada, pois que o conceito de padrão ou normalidade há muito que relativizou-se.

Mas, o cotidiano escolar dá ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problema, com facilidades, coadunando-se com a prática de um procedimento de ensino que é único para todos, que não permite a possibilidade de modos distintos e diferenciados de ensinar, nem de aprender.

Enquanto não se considerar e não se promover a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem, a padronização (e as dificuldades) estarão sempre cristalizadas em um dos polos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

AS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

O encaminhamento para os psicólogos de crianças e/ou adolescentes que apresentam dificuldades escolares representa a queixa mais frequente, no Brasil, da demanda por atendimento psicológico de crianças e/ou de adolescentes. Segundo dados coletados por Souza (1997), em pesquisa realizada no ano de 1989 em 8(oito) unidades de saúde na região sudoeste da cidade de São Paulo, 71% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico, na faixa etária de 5 a 14 anos, apresentavam como queixa problemas escolares. Os 71% são compostos de duas categorias: 50% referiam-se a problemas de aprendizagem e 21% a problemas de comportamento.

Uma questão importante, que é fundamental na compreensão e na forma de tratamento dispensada aos alunos com queixas escolares, trata-se do próprio conceito de dificuldades de aprendizagem. Tradicionalmente, tanto em termos das práticas desenvolvidas como, também, dos pressupostos teóricos, as dificuldades de aprendizagem têm sido tratadas como fenômenos individuais, decorrentes de determinantes físicos e biológicos desvinculados, portanto, dos determinantes sociais.

Segundo Souza (1997), pode-se afirmar que os atendimentos psicológicos das crianças e/ou dos adolescentes com queixas escolares têm como concepção predominante o entendimento de que a queixa escolar

é um problema individual e, dessa forma, constitui-se numa interpretação que não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico. A causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional, que se releva no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança. (Souza, 1997; p.28)

Corroborando com essa posição, Freller (1997) também afirma que os próprios psicólogos encontram dificuldades em explicar seus objetivos no trabalho de atendimento psicológico clínico às crianças com queixas escolares e, na tentativa de explicarem as desistências que ocorrem nesses atendimentos, problematizam a inadequação do atendimento psicológico clássico para as populações de baixa renda (faixa econômica que mais utiliza os serviços públicos de atendimento psicológico) e, dessa forma, mais vezes, os pacientes são responsabilizados e não a prática psicológica que lhes é proposta.

É importante ressaltar que essas críticas referem-se a formas de atendimento psicológico com crianças/adolescentes que apresentam dificuldades escolares, realizadas em clínicas psicológicas ou em serviços de saúde e que, portanto, se trata de práticas clínicas. No entanto, essa mesma forma de atendimento foi absorvida, tendo sido praticada por muitos psicólogos que trabalham no próprio ambiente escolar.

A autora realizou o trabalho de pesquisa com 100 (cem) crianças e afirmou que as dificuldades apresentadas pelas crianças dessa amostra não podiam ser vistas como uma dificuldade individual e sim, referidas aos contextos de desenvolvimento. O estudo foi realizado numa clínica-escola, que tem uma proposta de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem focalizada na identificação e mobilização de recursos, tanto das crianças como de suas famílias, para o enfrentamento dos problemas na vida escolar.

Araújo (1995), apoiada no estudo e na análise das interações sociais, realizou um estudo etnográfico que visou contribuir para o desenvolvimento de estratégias de atuação do psicólogo, no âmbito da escola, na condução das dificuldades surgidas durante o ato pedagógico. Ao trabalhar com uma criança em situação de baixo desempenho escolar, a autora defendeu uma proposta de análise que privilegiou as relações interpessoais professor-aluno. A autora recomenda uma mudança de foco na análise das dificuldades apresentadas durante o ato pedagógico de ensinar e aprender. A ênfase da análise deve concentrar-se nas relações interpessoais em detrimento de análises que privilegiam os indivíduos envolvidos: o professor ou o aluno.

Segundo Araújo (1995), essa mudança do foco de análise do indivíduo para a relação possibilita que se considere a influência do contexto cultural, o papel do outro na construção da subjetividade individual, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino-aprendizagem e, dessa maneira, não faz sentido falar de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino e sim, “dificuldades do processo de ensinar-aprender” (p. 88).

O atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode descuidar-se da realidade objetiva do aluno e da escola e é dessa forma que se coloca a urgência da discussão de pressupostos teórico-conceituais que possam articular, na prática, as análises psicológicas e suas consequências na vida concreta dos alunos.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os conceitos de distúrbios e dificuldades de aprendizagem são utilizados por alguns autores como sinônimos. Moojen (1999) explica que os termos distúrbio, transtorno, dificuldade e problema de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

Conforme Marchiori e colaboradores (2006), a definição adotada para distúrbios de aprendizagem no Brasil, indica inteligência mediana bem como superior média, conforme os testes que analisam o Quociente de Inteligência – QI, com discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), acarretando em problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Tanto Fonseca (1995) como Ciasca (2003) entendem que os distúrbios estão relacionados a um grupo de dificuldades específicas, caracterizadas por uma disfunção neurológica. Já as dificuldades de aprendizagem referem-se a fatores associados ao ambiente físico e social que o indivíduo está inserido. Ciasca (2003 p. 27) também entende que a dificuldade de aprendizagem está mais “relacionada àquelas manifestações escolares, cuja problemática mais geral se associaria, a inadaptação escolar, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional”.

De acordo com Del Prette (1999), a atuação do psicólogo, no que se refere às questões escolares, não pode ser reduzida a um *psicologismo* que isola o psiquismo de seus determinantes histórico – culturais.

Nessa mesma linha de argumentação, Souza (2000) afirma que, ao receber uma criança ou adolescente com queixa escolar, o psicólogo, na verdade, recebe fragmentos de uma complexa rede de relações que precisa ser analisada. Segundo a autora, as práticas psicológicas, que analisam privilegiadamente o psiquismo como aspecto central, tem favorecido a recorrência de erros decorrentes do desprezo e/ou desconhecimento de várias outras fatores – tais como os mecanismos institucionais – constitutivos de ações e reações realizadas pelas crianças.

O trabalho do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino brasileiras remete, necessariamente, esse profissional a lidar de perto com a questão do fracasso escolar como, também, com os atores concretos que o vivenciam. O fracasso escolar no Brasil configura-se como um grave problema social concentrando-se, basicamente, nas camadas mais empobrecidas da população sendo, portanto, um fenômeno que demanda por contribuições de diversas áreas do conhecimento e, necessariamente, dos conhecimentos advindos da Psicologia.

A atuação do psicólogo escolar, junto às crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar, tem recebido muitas críticas, sobretudo as que afirmam ser esse tipo de atendimento uma transposição a - crítica dos modelos da Psicologia Clínica para a educação, culpabilizando o aluno pelo próprio fracasso e isentando os fatores escolares e as questões sociais da promoção do fracasso escolar.

Aponta-se, ainda, ser uma atuação remediativa, em detrimento de uma atuação preventiva com atendimento indireto ao aluno. Sobre essa questão, Almeida (1999) faz uma análise e aponta que os psicólogos escolares, diante dessas críticas, distanciaram-se do modelo clínico e, também, de uma atitude clínica. Segundo a autora, as análises psicológicas passaram a ser vistas como reacionárias e, nesse sentido, afirma ainda:

O psicólogo, na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender às crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar focalizando apenas no indivíduo,

não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandam orientação e ajuda psicológicas. (Almeida, 1999; p.84)

Acredita-se que é possível à Psicologia Escolar encontrar uma forma de atuação na qual o psicólogo possa contribuir significativamente no atendimento psicopedagógico dos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, e considerando o professor como coparticipante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrar as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva, em Psicologia Escolar.

Ao se colocar, efetivamente, o professor como coparticipante do processo de atendimento de seus alunos desvela-se um espaço de interlocução, e desse modo, possibilita-se ao professor refletir sobre sua prática, permitindo-lhe assumir uma postura mais crítica, criando condições que favoreçam a uma reflexão que propicie o desenvolvimento de competências para melhor analisar os problemas do seu trabalho.

Para Neves (2001), a realização de Atendimento Psicopedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo que a ênfase do trabalho seja no processo de construção e apropriação do conhecimento, reconhecendo o valor das interações sociais, da relação professor-aluno, e das condições sociais, políticas e educacionais na produção dessas dificuldades apresentadas pelos os alunos, constitui-se numa maneira de integrar esse trabalho com as outras formas de atuação da Psicologia Escolar. Desse modo, propicia-se que a ênfase no diagnóstico da dificuldade de aprendizagem decresça, em detrimento de um entendimento das condições de produção dessas dificuldades como produtos da histórica, tendo, portanto, a intervenção como sua meta principal a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem e a construção de significados.

Para Guzzo (2001), o psicólogo escolar tem trabalhado inserido num sistema que lhe é pouco familiar e, dessa forma, suas intervenções não produzem transformações na realidade. A autora aponta que o questionamento de suas ações, feito pelos psicólogos, tem ocorrido fora do sistema educacional, o que não tem propiciado a promoção do desenvolvimento dos alunos nem a redução, por parte do sistema educacional, da produção de alunos com queixas escolares. A autora defende que o trabalho do psicólogo deve ter, necessariamente, uma ação transformadora da realidade escolar.

Ainda, de acordo com Guzzo (2001), é necessário que haja um deslocamento do paradigma da doença para o da saúde. A autora indica a pertinência de se trabalhar com a promoção de qualidades positivas, tais como satisfação, esperança, otimismo, sensibilidade, dentre outras, na construção da subjetividade. Afirma, porém, que essas qualidades positivas estão presentes, com frequência, nos alunos, mas, no entanto, os professores e psicólogos têm dado mais importância à identificação de problemas, dificuldades ou distúrbios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As explicações e conceitos sobre as origens das dificuldades de aprendizagem, que foram examinadas até aqui, apontam para os mitos, pois que não utilizam a relação professor-aluno como foco de análise e sim o indivíduo, geralmente, o aluno. Portanto, essas concepções estão lidando com algo que não é real ou concretamente vivido enquanto um processo, e sim, com um conjunto de representações construídas culturalmente sobre a dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, este trabalho tenta evidenciar a importância dos aspectos constitutivos e funcionais deste fenômeno (o processo relacional do ensino e da aprendizagem), que tem propriedades específicas enquanto uma relação que ocorre em um contexto determinado e com objetivos culturalmente definidos e internalizados.

Quando se muda o foco de análise do indivíduo para a relação, e que se leva em conta a influência do contexto cultural, o papel do outro na relação, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino e aprendizagem – não se pode mais acreditar e aceitar que as dificuldades sejam de aprendizagem. E, por outro lado, seria incoerente acreditar que pudessem ser dificuldades de ensino.

Por outro lado, os psicólogos escolares ao desenvolveram uma modalidade de atuação, onde possam oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, possibilitando-lhes que se apropriem de referenciais teóricos que favorecem a re-significação de suas práticas educativas e pedagógicas, possibilita que sua atuação possa ser integrada ao planejamento, às atividades e à avaliação pedagógica dos professores que, dessa forma, ampliam seus conhecimentos e sistematizam melhor a sua prática favorecendo, assim, a ampliação das habilidades e competências do professor na condução do processo educacional de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, 1, 31-44.
- ALMEIDA, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea.
- ALMEIDA, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- ARAÚJO, C. M. M. (1995). Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- ATTHUSSER, L. (1970/1980). *Posições II – Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- BOSSA, Nádia A. *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* São Paulo: Artmed, 1999.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria de sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CIASCA, Sylvia M. *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DAVIS, C. Psicologia na Educação. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

DEL PRETTE, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.

DROUET, R.C. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, V. da. Introdução Às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas: 1995.

FRELLER, C. C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 63-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.

JACOB, A. V., LOUREIRO, S. R., MARTURANO, E. M., LINHARES, M. B. M., & MACHADO, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. Psicologia; Teoria e Pesquisa, 15(2), 153-162.

MARTURANO, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15, 135-142.

MARTURANO, E. M., Magna, J. M., & Murtha, P. C. (1993). Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 207-226.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NEVES, M. M. B. J. (1994). Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

NEVES, M. M. B. J. (2001). A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SEVERINO, A. J. (1986). Educação, ideologia e contra ideologia. São Paulo: EPU.

SOUZA, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 9, 134-154.

TRIVINOS, Augusto. *Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O SÉCULO XXI



ENVIRONMENTAL EDUCATION AS PUBLIC POLICY FOR THE 21ST CENTURY

JULIANA CANDIDO CARVALHO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2013).
Professora de Educação Infantil na Unidade Educacional CEI Umarizal.

RESUMO

O artigo discutiu a educação ambiental como uma política pública para a sustentabilidade do meio no qual se encontra o ser humano, destacando sua relevância nos acontecimentos do século XXI, diante da intensificação da crise climática, dos desastres ambientais e das desigualdades sociais. Essa temática foi apresentada no campo formativo que ultrapassa conteúdos disciplinares, constituindo-se como um compromisso ético, político e pedagógico capaz de promover o protagonismo. O texto evidenciou que a partir dos marcos legais brasileiros, essa temática exigiu da área educacional práticas pedagógicas contínuas, interdisciplinares e integradas ao currículo, rompendo com ações pontuais e comemorativas ainda predominantes em muitas escolas. O artigo argumentou que a efetividade da educação ambiental depende de políticas públicas consistentes, formação docente permanente e participação ativa da comunidade escolar. Entretanto, alguns obstáculos existem para a efetivação do ensino acerca das questões ambientais, entre eles destacam-se: a fragmentação curricular, a ausência de investimentos contínuos e a precariedade das articulações entre o governo, as instituições formadoras e as redes de ensino. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo reforçou que consolidar a educação ambiental como política pública implica reconhecer seu papel estratégico na construção de sociedades sustentáveis, democráticas e mais justas. Defendeu-se, assim, a urgência de modelos educativos que promovam a participação cidadã, autonomia intelectual e responsabilidade coletiva, reafirmando a educação ambiental como eixo fundamental para o enfrentamento da crise ecológica e para o futuro da humanidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article discusses environmental education as a public policy for the sustainability of the environment in which human beings live, highlighting its relevance in the events of the 21st century, given the intensification of the climate crisis, environmental disasters, and social inequalities. This theme was presented in a formative field that transcends disciplinary content, constituting an ethical, political, and pedagogical commitment capable of promoting protagonism. The text showed that, based on Brazilian legal frameworks, this theme demanded continuous, interdisciplinary, and curriculum-integrated pedagogical practices from the educational field, breaking with the punctual and commemorative actions still predominant in many schools. The article argued that the effectiveness of environmental education depends on consistent public policies, ongoing teacher training, and the active participation of the school community. However, some obstacles exist for the effective teaching of environmental issues, among which are: curricular fragmentation, the absence of continuous investment, and the precariousness of the articulations between the government, training institutions, and education networks. Through a qualitative and bibliographical approach, this study reinforced that consolidating environmental education as a public policy implies recognizing its strategic role in building sustainable, democratic, and more just societies. It thus defended the urgency of educational models that promote citizen participation, intellectual autonomy, and collective responsibility, reaffirming environmental education as a fundamental axis for confronting the ecological crisis and for the future of humanity.

Keywords: Environmental Education; Public Policies; Sustainability.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental consolidou-se ao longo das últimas décadas como um campo de conhecimento, base para a construção de sociedades sustentáveis e ambientalmente responsáveis. No século XXI, diante do agravamento da crise climática, do aumento dos desastres ambientais e da intensificação das desigualdades socioeconômicas, a relevância dessa temática tornou-se um embasamento para a formação humana, de modo que cada indivíduo enfrente os desafios internos e externos à sua localidade geográfica.

Os problemas gerados com a falta de trato responsável com o meio ambiente ultrapassam fronteiras estatais, exigindo uma nova postura ética, política e pedagógica, visto que a educação escolar pode assumir um papel conscientizador para transformar ideias e ações voltadas à exploração predatória dos recursos naturais, poluição do meio e uso de energias não renováveis.

No ensino regular, a educação ambiental deve estar presente no currículo por força legal da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual estabelece que este conteúdo deve ser apresentado aos educandos de forma contínua, interdisciplinar e integrada a esse documento normativo (Brasil, 1999).

Dessa forma, é preciso reconhecer que a educação ambiental deve estar entrelaçada às políticas públicas, articulada a um projeto formativo, comprometido com práticas pedagógicas responsáveis, contextualizadas e inovadoras quanto à relação dos sujeitos com o lugar que vivem e convivem.

Portanto, compreender a educação ambiental como uma política pública importante para o século XXI significa reconhecer que ela é estratégica na construção de sociedades sustentáveis e resilientes, promovendo valores, atitudes e práticas que contribuam para a preservação da natureza.

Isso se torna urgente à medida que a educação ambiental, trabalhada nas escolas brasileiras, apesar de sua importância, não alcança plenamente o potencial que lhe é atribuído pelas legislações e pelos documentos orientadores, pois nesses lócus ainda prevalece uma prática por vezes limitada a datas comemorativas e a atividades envolvendo esse tema de maneira não aprofundada (Sató, 2002).

Logo, o desafio está no enfrentamento da fragmentação das aprendizagens educacionais que devem estar interligadas à ciência, cidadania e valores que proporcionem a igualdade e a equidade entre os educandos, evidenciando que a conscientização coletiva pode favorecer as populações vulneráveis, garantindo a participação de todos nas decisões acerca dos cuidados com o meio ambiente.

O estudo ambiental desconectado dos contextos escolares é resultado de fatores históricos, estruturais e pedagógicos que ainda na contemporaneidade influenciam o trabalho educacional de modo que ele seja apresentado isoladamente e pontual conforme interesses curriculares e sociais.

Levando em conta as proposições até o momento expostas, infere-se que o estudo relacionado à educação ambiental como política pública para o século XXI é justificado pela urgência de se repensar modelos de vida e organização social que comprometem a manutenção dos ecossistemas.

Tal ideia perpassa pela área da educação e da política pública porque

O projeto social ambientalista enfrenta a racionalidade dominante econômica e lógica de mercado, que se converteram num mecanismo homogeneizante, hierarquizante, polarizador e excludente, gerando processo de desapropriação e marginalização social na exploração da natureza (Leff, 2009, p. 342).

Então, as questões que atingem o meio ambiente ultrapassam a natureza e se relacionam com os seres humanos e suas diferentes formas de produzir, consumir e interagir com o planeta Terra, colocando a educação ambiental na condição de uma ferramenta a ser utilizada junto às práticas pedagógicas que subsidiam processos formativos críticos, capazes de auxiliar a construção de uma consciência ecológica participativa e cidadã.

Considerando tais proposições, este artigo tem a seguinte problematização: como a educação ambiental pode consolidar-se como política pública no século XXI? E como objetivos foram apresentados um geral, que pretende analisar a educação ambiental como um conteúdo interdisciplinar, capaz de promover um ensino que contribua com a formação cidadã, e um específico que objetiva compreender de que forma a educação ambiental pode ser conectada ao currículo escolar, promovendo aprendizagens significativas no estudo dos ecossistemas.

Nesse contexto, trabalhos acadêmicos contendo assuntos acerca do meio e dos elementos que o compõem são relevantes por servirem de apoio nas reflexões quanto à crise climática e o equilíbrio ambiental, sendo tais assuntos devendo ser abordados nas escolas com toda a comunidade que dela faz parte (Carvalho 2012).

Destarte, o lócus escolar é um espaço privilegiado para debater os desafios, avanços e possibilidades da educação ambiental como política pública, contribuindo para um futuro sustentável, uma formação docente eficiente e a construção de um ensino que proporcione condições para a elaboração de pensamentos autorais, potentes e autônomos na resolução dos problemas ecológicos.

[...] A escola dentro da Educação Ambiental deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à destruição inconsequente dos recursos naturais, assim, a educação ambiental precisa necessariamente formar nos sujeitos atitudes que promovam cidadania (Monteiro, 2019, p. 1).

Contudo, para assumir essa postura, ela precisa superar limitações estruturais e pedagógicas que comprometem o desenvolvimento pleno dessa temática, de modo que ela consiga, a partir de práticas pedagógicas, investigar caminhos e estratégias para fortalecer a educação ambiental.

Metodologicamente, a escrita deste estudo segue uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que pode ser definida como uma pesquisa adequada para analisar marcos teóricos, legislações e conceitos fundamentais, possibilitando interpretações aprofundadas acerca de determinados fenômenos sociais (Gil, 2008).

Por fim, este artigo buscou discutir, não de forma acabada, o papel estratégico que a educação ambiental desempenha no campo do ensino regular e das políticas públicas, demonstrando como pretensão, convocar a comunidade escolar a repensar os modos pelos quais trata a temática, contribuindo para sanar a crise do meio ambiente vivenciada no século atual.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

A educação ambiental constitui-se como um processo permanente que visa formar cidadãos críticos, participativos e capazes de compreender as inter-relações entre a natureza, a sociedade e os modelos de desenvolvimento.

Ela pode ser considerada como

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, art. 1º).

No Brasil, a institucionalização da educação ambiental esteve historicamente vinculada à implementação dos debates socioambientais e à crescente percepção da crise ecológica global, com políticas públicas passando a reconhecer a necessidade de inserir a temática acerca do meio ambiente nos espaços educativos.

Os marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, consolidaram essa temática como um componente para a formação cidadã, mostrando os desafios, práticas escolares e relações com outras questões cotidianas.

A educação ambiental emerge, internacionalmente, a partir da Conferência de Estocolmo (1972), na qual se reconheceu pela primeira vez que a degradação ambiental ameaçava a qualidade de vida humana. Eventos posteriores, como Tbilisi (1977) e a Rio-92 (1992), reforçaram o papel da educação como instrumento de enfrentamento das crises socioambientais.

Nesse panorama, a educação ambiental deve ser entendida como uma prática social crítica, articulada a valores éticos e políticos, a fim de que possa transformar a realidade socioambiental. Essa visão não se conecta

à mera transmissão de conteúdo de uma nova disciplina, mas se entrelaça à ideia de que essa temática amplia as práticas pedagógicas dialogando com os desafios atuais (Sorrentino et al., 2000).

Assim, a educação ambiental como política pública pressupõe uma visão interdisciplinar, democrática e emancipatória, tendo documentos normativos reforçando que esse objeto de estudo esteja presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nessa trajetória, tem a Base Nacional Comum Curricular (2018), que aponta a sustentabilidade como competência geral, incentivando a formação integral e a construção de uma escola que se consolida como um espaço privilegiado para debates ambientais, articulando saberes científicos, populares e comunitários.

A fim de ratificar a importância de políticas públicas para promover o estudo da educação ambiental no cotidiano escolar, as pesquisas acadêmicas permitem diagnósticos, análises e produção de conhecimentos para subsidiar ações governamentais, pois a crise que vem ocorrendo no ambiente exige compreensão integrada envolvendo os aspectos sociais, políticos e econômicos (Guimarães et al., 2007).

Os estudos científicos apontam que as políticas públicas devem contemplar a área educacional de modo que se combata as desigualdades e repense as relações de poder que estruturam os conflitos ambientais, trazendo para o cenário as questões de domínio e subalternidade entre os povos, objetivando o uso das riquezas naturais.

No entanto, as políticas públicas destinadas à educação ambiental, embora tenham avançado significativamente, expõem a falta de formação continuada dos docentes e a ausência de integração entre esse tema e os projetos pedagógicos, algo que prejudica os processos educativos, o pleno exercício da cidadania e a participação da sociedade (Guerra; Pereira; Marco, 2018).

Por isso, para combater as atividades pedagógicas que se limitam às ações pontuais, como campanhas ou propostas isoladas, sem articulação ao currículo, as políticas públicas devem ser efetivadas com investimentos, continuidade e diálogo entre o governo, as universidades e as escolas.

As políticas públicas no Brasil ligadas ao ambiente integram agendas governamentais, respondendo às crises climáticas com ações contínuas, embasadas em legislações que estabelecem que a educação ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988) e que define princípios, objetivos e diretrizes gerais para o estudo ambiental (Brasil, 1999).

Na mesma trajetória, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável influenciam diretamente os programas e as ações brasileiras em prol do meio ambiente, reforçando que a educação ambiental é política de Estado, devendo ser implementada de forma contínua, integrada e democrática. Sendo a escola um dos principais espaços de efetivação dessas políticas, pois atua na formação dos sujeitos e na interação com a comunidade.

Diante dessas constatações, é preciso compreender que a educação ambiental, quando tomada pela política pública, transforma a sociedade, sendo, portanto, um dos maiores desafios pedagógicos. Isso porque implica reconhecer que o tratamento de temas acerca do meio ambiente é uma ação que exige a consciência coletiva de que o lugar que se habita e os elementos que o compõem são um bem de todos, indissociável da constituição humana.

Nesse sentido, as políticas educacionais devem contemplar a educação ambiental de modo articulado aos projetos escolares, efetivando-se como instrumento da participação cidadã quando integrada aos programas governamentais, às capacitações disponibilizadas pelas instituições formadoras, pelos movimentos sociais e por meio da comunidade escolar (Sorrentino et. al, 2000).

Então, a educação ambiental, tomada em sua dimensão política, demanda práticas democráticas e contextualizadas, a fim de que se promovam diálogos entre os saberes científicos e populares, incentivando o protagonismo dos sujeitos no enfrentamento dos problemas ecológicos contemporâneos, superando a visão disciplinarizadora, avançando para uma educação crítica, contínua e transversal.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO REGULAR

Integrar a educação ambiental ao currículo escolar é uma necessidade para o exercício da democracia e para um ensino equânime e com qualidade, pois esse documento normativo pode colaborar para a formação de sujeitos com pensamentos e postura ecológica (Carvalho, 2012).

Nessa esteira, a educação ambiental ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo formativo que visa à construção de valores, atitudes e práticas voltadas para a responsabilidade ambiental, visto que ela “[...] busca formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza [...]” (Carvalho, 2012, p. 68).

Ao manter esse modo de conceber a educação ambiental, ocorre o rompimento com práticas superficiais, corroborando com a integração entre as diferentes áreas do conhecimento por meio da contextualização acadêmica que o estudante vivencia de modo interdisciplinar.

A promoção do ensino acerca da ecologia do território no qual o educando se encontra promove a criticidade do estudante, devendo estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola, permitindo que cada sujeito relacione os saberes científicos às vivências sociais, culturais e ambientais de sua localidade.

Considerando tais proposições, verifica-se que o ensino na perspectiva ambiental precisa partir da realidade local, valorizando a cultura, o grupo social, os valores e os costumes da comunidade escolar, impactando a formação dos professores que precisam estar capacitados para atender essas demandas.

Nesse cenário, é preciso perceber a necessidade de intervenções políticas e educacionais no que se refere à compreensão da importância ambiental para os seres vivos. Contudo, a descontinuidade das ações governamentais fragiliza a formação docente e a integração entre escola e comunidade, o que poderia fortalecer processos coletivos e a construção de uma sociedade justa e com equidade (Guimarães et. al, 2007).

Logo, seguir uma trajetória em que se baseiam as práticas pedagógicas nas pesquisas científicas atuais, nas tecnologias potentes que proporcionam a investigação ambiental e a participação comunitária em ações que defendam o meio em que se vive, são possibilidades para combater a destruição do ambiente ecológico.

Essas possibilidades favorecem o desenvolvimento de ações investigativas, projetos interdisciplinares e iniciativas coletivas voltadas à defesa do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida. Nessa perspectiva, a educação é uma ação comprometida com a transformação social e a escuta ativa dos sujeitos a partir da reflexão quanto à realidade do mundo (Freire, 1996).

No raciocínio que se segue, a educação ambiental desempenha um papel estratégico na formação cidadã e no enfrentamento da crise socioambiental contemporânea, sendo que, para consolidá-la como política pública, são necessários investimentos não fragmentados e a construção de sociedades sustentáveis e conscientes da democracia territorial e dos elementos naturais que nele se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a educação ambiental pode ser consolidada como uma política pública no século XXI, porém, embora existam marcos legais e diretrizes que reconhecem o ensino desse conteúdo como tema estruturante, sua efetivação ainda encontra obstáculos que fragilizam o potencial transformador dessa área no cotidiano escolar.

Essas reflexões permitiram reconhecer que a educação ambiental, para além de um objeto de estudo curricular, constitui-se como um compromisso ético e político capaz de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na preservação da vida e no enfrentamento da crise socioambiental.

Esta discussão revelou que a fragmentação das práticas, a pouca integração curricular e a insuficiência de políticas continuadas de formação docente limitam o alcance das aprendizagens e reduzem a temática a ações superficiais, longe da realidade dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa apontaram que consolidar a educação ambiental como política pública requer um esforço coletivo, que ultrapassa os muros escolares e alcance o governo, as universidades, a comunidade e os movimentos sociais.

Essa articulação auxilia na superação da lógica de propostas pontuais e na construção de práticas pedagógicas potentes, conectadas aos territórios e voltadas para o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes que sustentem uma convivência responsável com o meio ambiente.

Além disso, a pesquisa reforçou que a escola é um espaço privilegiado para a formação ecológica e cidadã, desde que a educação ambiental seja tratada como conhecimento transversal, permanente e interdisciplinar, possibilitando aos estudantes que se reconheçam como parte dos ecossistemas e compreendam que suas escolhas impactam diretamente a coletividade e gerações futuras.

Assim, destaca-se a urgência de repensar modelos educativos e sociais que reproduzem desigualdades e aprofundam a degradação ambiental, reafirmando que a educação ambiental precisa ser vivenciada como um processo contínuo de elaboração da consciência crítica de que esse componente curricular é uma das bases para que se tenha sociedades sustentáveis, democráticas e mais justas.

Portanto, a educação ambiental, quando assumida como política pública sólida e integrada ao ensino do cotidiano escolar, tem potencial para promover mudanças significativas no modo como indivíduos e comunidades se relacionam com o planeta, evidenciando um novo caminho que se torna necessário e urgente na promoção de ações permanentes, investimentos e, junto a isso, a formação de um compromisso coletivo com a vida e com o futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; PEREIRA, Alessandro; MARCO, Greissa Leandra de. **Políticas Públicas de Educação Ambiental**: uma análise da concepção de educadores. Universidade do Contestado, 2018.

GUIMARÃES, Mauro; OLABARRIAGA, Néri; TONSO, Sandro. **Educação Ambiental e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4302/4302_5.PDF Acesso: 24 nov. 2025.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 342).

MONTEIRO, Marluce Maria Costa. Educação ambiental: um estudo sobre a formação dos princípios de cidadania. 2016. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/getec/article/view/1906/1223> Acesso em: 24 nov. 2025.

SATO, Michèle. **Formação em Educação Ambiental: da escola à comunidade**. São Paulo: Escrituras, 2002.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. **Educação ambiental como política pública**. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, 2000.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NECESSIDADE DAS ESCOLAS ATUAIS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: A NEED OF TODAY'S SCHOOLS



JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

1ª Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Metropolitana de Santos (2016) 2ª Graduação em Pedagogia pela Faculdade Itaquã (2018); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI São Bento Velh

RESUMO

O presente trabalho está focado no Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades. Nessa pesquisa, buscamos apresentar estudos sobre A Trajetória da Educação Especial, Leis e Políticas Públicas para a Educação Especial e Reflexões Sobre a Educação Inclusiva. Sabemos que nossa sociedade mudou e que, portanto, a escola precisa acompanhar essa nova realidade, já que possuímos alunos com diversas habilidades e dificuldades. Precisamos então repensar nossas práticas pedagógicas assim como a formação e especialização dos docentes que irão lidar com esses alunos. Também é de extrema importância o suporte legal que amparam essas crianças na questão educacional com o objetivo da inclusão social, o respeito às diferenças e quais os documentos que regem nosso sistema de ensino. Nesta pesquisa foram identificadas as barreiras e as dificuldades existentes na efetivação das políticas públicas, não garantindo totalmente o processo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiências; Reflexões; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This work focuses on Specialized Educational Services for students with Disabilities, Global Developmental Disorder, and High Abilities. In this research, we seek to present studies on the Trajectory of Special Education, Laws and Public Policies for Special Education, and Reflections on Inclusive Education. We know that our society has changed and that, therefore, the school needs to keep up with this new reality, since we have students with

diverse abilities and difficulties. We then need to rethink our pedagogical practices as well as the training and specialization of teachers who will deal with these students. The legal support that protects these children in educational matters with the aim of social inclusion, respect for differences, and the documents that govern our education system are also extremely important. This research identified the barriers and difficulties that exist in the implementation of public policies, not fully guaranteeing the inclusion process.

Keywords: Inclusion; Disabilities; Reflections; Specialized Educational Services.

INTRODUÇÃO

É de extrema importância destacar que para a produção desta monografia foi utilizado a pesquisa bibliográfica. Adotamos como fundamentação teórica obras de vários autores, foi utilizado até mesmo outras fontes de pesquisa como dicionários online, publicações referentes a Educação Inclusiva e algumas ilustrações para enriquecer o trabalho de conclusão de curso.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, o primeiro 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 às 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 às Propostas Inclusivas utilizadas nas redes de ensino para atenderem alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial, alunos com transtorno global do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades.

O presente trabalho desempenha um importante papel social já que contribuirá no conhecimento sobre inclusão escolar de profissionais já graduados principalmente na área da educação assim como os formandos e até mesmo estudantes. Consequentemente a assimilação dos conteúdos abordados para a revisão de suas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula.

A INCLUSÃO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão de alunos com deficiências na escola tem sido tema de discussões constantes entre os profissionais da escola e a sociedade, assim como objeto de estudos de muitas pesquisas.

Diante dessa afirmação, é necessário entender a Inclusão Escolar.

É bem provável que professores e diretores exerçam um papel estrutural dentro do sistema educacional, e podemos defender seus comportamentos e atitudes que podem ser muitas vezes espelhadas e copiadas por muitos pais e alunos. Assim, acreditamos que professores e diretores precisam ser os primeiros a praticar a proposta inclusiva, mas, infelizmente na realidade da escola, ocasionalmente nos deparamos com inúmeros profissionais totalmente aos processos inclusivos.

É nessa direção que tem trabalhado, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanhou os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC/SEESP, 2008).

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001). Todavia, as escolas precisam rever suas propostas pedagógicas de forma que elas venham atender a todos os alunos, independentemente de ser deficiente ou não.

Segundo Cavalcante (2011 p. 72), a deficiência intelectual é causada por diversos fatores, desde problemas genéticos e doenças infecciosas a envenenamento por radiação e desnutrição. Consequentemente, a deficiência intelectual pode se manifestar de formas e intensidades diferentes, podendo até mesmo vir acompanhada de alguma limitação física.

O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 define AEE como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (artigo 1º, parágrafo 1º).

Os objetivos do AEE (artigo 2º), dentre os quais estão o de prover aos educandos com necessidades educacionais especiais, que tenham condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, continuidade dos estudos e desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Importante acrescentar, ainda, que a realização do AEE se dá, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não substituindo as classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, garante a *todos*, sem estabelecer restrições, o direito à educação. Esta, rezam os termos constitucionais, é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, no intuito de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o *exercício da cidadania* e qualificando-a para o *trabalho*.

Um dos princípios norteadores do ensino, ademais, é a igualdade de condições para o *acesso e permanência* na escola (artigo 206, inciso I, CF/88).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) estabelece como dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público a garantia, com absoluta prioridade, de direitos da criança e do adolescente, dentre eles o direito à educação, à dignidade e ao respeito (artigo 4º, *caput*).

O artigo 5º do Estatuto, a seu turno, dispõe que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e o artigo 18 impõe como dever de todos a proteção da dignidade da criança e do adolescente contra tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No que concerne à educação, o capítulo IV da ECA reafirma disposições constitucionais, ressaltando o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (artigo 54, inciso III).

O AEE tem como finalidade precípua auxiliar na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais inserido na rede regular, não se limitando a mera “aula de reforço”.

O AEE dedica-se àquilo que não é oferecido pela escola regular, ao que é, em outras palavras, “especial”. Nesse sentido, a parceria entre professores que realizam o AEE no contraturno e professores das salas regulares é fundamental para que se tenha, através de um trabalho conjunto e complementar, uma educação de qualidade, que garanta elevado nível de desenvolvimento aos alunos com necessidades educacionais em todas as dimensões: pessoais, sociais e educacionais.

A revisão de crenças tradicionais e segregadoras conduz, portanto, a implementação de práticas educacionais inclusivas, sendo “essencial que os próprios professores se sintam parte integrante e impulsionadora da mudança e da promoção da verdadeira Educação para Todos”.

O professor, ademais, deve buscar identificar na escola inclusiva um ambiente aberto à diversidade, que não se limita à mera socialização da criança com deficiência intelectual.

É fundamental que essas mudanças de concepções sejam também implementadas nas faculdades, de maneira a reorganizar os cursos de pedagogia para que possibilitem ao professor identificar e superar o estereótipo socialmente imposto à criança com deficiência intelectual, em uma prática educacional inclusiva, a relação desta criança com o saber.

Sob a ótica de alunos sem deficiência, o convívio com a diferença em ambientes inclusivos contribui para uma formação condizente com a realidade, diversificada em essência.

O aluno com deficiência intelectual, por sua vez, ao ver-se inserido em um ambiente inclusivo, com práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias, sente-se desafiado e é levado a enfrentar e superar seus limites, um a um, gradualmente.

A inclusão escolar, portanto, mostra-se útil no combate à discriminação, tanto direta (em sua modalidade explícita) quanto indireta, sedimentando uma formação voltada para o respeito e a valorização da diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar. sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal.

Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos.

A oferta do serviço da Educação Especial, são requeridas as práticas pedagógicas condizentes com as recomendações mencionadas, atendendo as peculiaridades e especificidades de cada aluno da Educação Especial. Desse modo, as atividades de auxílio aos professores, adaptações pedagógicas e atendimento individualizado aos alunos com NEE estão integradas à atuação da Educação Especial na medida em que seu papel está relacionado com a atuação do professor da rede regular de ensino.

No pensar de MAGALHÃES (2011),

O AEE é uma iniciativa recente, proposta pelas políticas educacionais na área de Educação especial em perspectiva inclusiva, o que nos impede de tecer críticas à forma como estão sendo implantadas. Questionamos apenas se a Educação Especial, uma área de conhecimento e atuação, pode ser “limitada” ao que se denomina de AEE e como será a formação do professor do AEE com tantas e tão grandes tarefas no contexto da escola regular, visto que outras formas de atendimento gradativamente estão sendo fechadas pelo governo. (MAGALHÃES, 2011, p. 11)

Entretanto é necessário enfatizar que compete aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular.

Para Neves, é preciso garantir o acesso à educação e a apropriação do conhecimento às pessoas com deficiência é necessário, porém não suficiente para o exercício de sua cidadania. Quer dizer, para além da organização de uma escola inclusiva, é preciso lutar para a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, torna-se imprescindível a articulação das políticas públicas voltadas para a educação com aquelas direcionadas a outros campos sociais, notadamente as áreas de saúde, trabalho e emprego, assistência e promoção social.

Em se tratando de deficiência intelectual no ambiente escolar, o estigma da incapacidade se manifesta de forma poderosa e precisa ser encarado pelo aluno e seus colegas, professores, funcionários e familiares. Pesquisas vêm demonstrando como a superação dessa representação é difícil para todos os envolvidos. Mas, se o despreparo dos professores é uma barreira à construção de uma escola inclusiva, existem inúmeras outras que interagem com ela e são partes constitutivas dos nossos sistemas de ensino.

Diante dos problemas apresentados, não é preciso renunciar à proposta inclusiva, apenas é fundamental colocar os pés no chão para reconhecer as suas possibilidades agora.

É preciso evitar o risco de transformar a escola inclusiva numa utopia a ser abandonada, dada a realidade vivida na grande maioria das escolas brasileiras. Metas mais definidas e plausíveis, ampliação dos recursos materiais e pessoais, acompanhadas de uma maior integração das políticas públicas, parecem ser etapas de um longo caminho a ser percorrido.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NOVAS PERSPECTIVA E IMPACTOS

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual deve ser oferecido essencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais em período oposto ao da sala comum. Segundo as Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, de ensino.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

O AEE aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica (Pletsche e Rocha, 2013)

No âmbito pedagógico, a elaboração de objetivos e instrumentos de avaliação diferenciados, bem como o estímulo às atividades em grupo e a concessão de mais tempo para a execução das tarefas, não apresentam maiores problemas para a rotina escolar no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Porém, torna-se imperativo fundamentar tais ações sobre o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode promover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais. (MANTOAN, 1998, p. 100).

Analisada a partir dessa perspectiva, pode-se dizer que a Educação Especial é uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

No ambiente escolar, os planos de AEE orientam os professores de sala e colegas a: incentivar a participação em atividades coletivas; oferecer atendimento escolar integral; oferecer atividades diversas, auxiliando no rompimento da repetição e estereotipia; utilizar TA, entre outras.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ATUALIDADE

Atualmente percebe-se que a inclusão ocupa espaço destaque, fazendo-se presente em diversas discussões sociais e principalmente no âmbito escolar. Assim a política educacional brasileira assegura a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular e com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96) todas as pessoas com deficiências têm direito à matrícula, sem discriminação nas escolas regulares, com o objetivo de tirar ou incluir, desenvolvendo projetos de ações sociais, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania e valorização de todos.

Ressalta-se que o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento aos alunos com deficiências. Ou seja, até a década de sessenta, a educação de pessoas com alguma deficiência tinha um caráter assistencial.

Vale lembrar que historicamente a Lei 4.024/61, visava um modelo de educação especial que adotava as classes especiais para alunos com deficiências, sem garantir sua gratuidade e obrigatoriedade, propondo-se a um atendimento mais específico através de financiamentos às instituições especializadas. Assim, esta Lei trata da Educação de Excepcionais. De acordo com os artigos abaixo:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Já com a promulgação da LDB de 1971 (Lei 5.692/71) ampliou-se o atendimento às escolas especiais eliminando o isolamento e a segregação dessas crianças. Desta maneira, em seguida surgiu a integração social na qual insere as pessoas com deficiência nos espaços públicos e sociais.

A pessoa com deficiência possuía o acesso à escola regular, porém, estudava numa sala destinada só para crianças com alguma deficiência. Ou seja, a exclusão era evidente e de forma mais transparente.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no qual foi determinado o atendimento desses educandos, preferencialmente em salas de ensino regular, deixando claro a importância e o dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Diante do que foi deliberado pela Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o apoio aos educandos com necessidades especiais, na qual rege o seguinte texto: “É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (1990, art. 54).

Assim, na educação especial, sem dúvida houve um grande avanço, conforme destaca a atual LDB em seus três artigos (art. 58 ao art.60), que determinaram o atendimento preferencial nas salas do ensino regular, o apoio especializado e quando necessário a esses educandos, adequando métodos, técnicas, recursos e até mesmo a disponibilização de apoio financeiro às instituições privadas que atuem na área.

Conforme nos relata Carvalho (2000, p. 34), cuidar não significa excesso de cuidado, ou seja, o exagero pode ser prejudicial fazendo-os se sentir rejeitados e excluídos. Logo, cabe ao educador proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem e promoção de igualdade.

No atual momento as políticas de inclusão e a mobilização da sociedade têm contribuído para assegurar a obrigatoriedade do Estado em garantir o ingresso e permanência de todos nas instituições de ensino. Dessa maneira, aumenta o número de educandos com deficiências nas escolas regulares, garantindo uma sociedade mais justa, democrática, sem exclusão, com respeito à diversidade e garantindo a aprendizagem de todos.

A Educação é um direito de todos e deve ser orientada e a no sentido do pleno desenvolvimento global, do fortalecimento da personalidade e suas potencialidades. Desse modo a respeito deve estar diretamente ligado aos direitos e liberdades humanas, no qual promove a construção da cidadania e deve ser incentivado no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola inclusiva e abraçar a causa de uma sociedade voltada para a diversidade, é um caminho que cada ser deve traçar individualmente, observando, ministrando, vivenciando uma iniciativa própria com base nas necessidades, esperança, desejos e anseios de cada aluno bem como das pessoas que fazem parte da sociedade como todo, observando as potencialidades e os recursos, lembrando que estes precisam ser compatíveis à realidade escolar.

Atender à diversidade é a proposta da educação atual, voltada para o respeito às diferenças e particularidades humanas.

Assim, oferece aos alunos oportunidades para desenvolver seu potencial pleno e de acordo com suas habilidades é o desafio da escola, que voltada para uma educação para todos exige uma ação pedagógica transformador, com metodologias mais abrangentes às necessidades e interesses de cada indivíduo com a alternativa de propor e oferecer aprendizagens não centradas no professor, mas significativas para o aluno, respeitando as suas particularidades.

Portanto, uma educação inclusiva deve ter como foco principal a inserção de todos, que considere as diferenças e valorize as diversidades, transformando a escola e desconstruindo práticas exclusivas. Assim, diante

desse grande desafio em oferecer um ensino de qualidade, acesso e permanência que se promoverá uma educação realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Maria Amélia. **Formação de professores para a educação especial: história legislação e competências.** In: Revista do Centro de Educação, nº 24 set. 2004. Disponível em: <http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02> Acesso 02 jan. 2013.
- BRASIL, Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** ECA. Lei nº 8069/90, 1990. CARVALHO, Rosita Elder. A nova LDB e Educação Especial. 2º Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez., 1996.
- CAVALCANTE, Claudia Valente. **Atendimento Educacional Especializado: Uma nova proposta de Educação inclusiva.** 2011. 18 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2011.
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AEE Para Deficiência mental.** Brasília: Mec/seesp, v. 1, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Caderno CEDES, Cidade, v. 19, n. 46, set 1998.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira.** VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida Serra, 2011.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PLETSCH, Márcia Denise & ROCHA, Máfra Gomes de Souza da. **A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial.** In:

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



KARIN SCHRAMM

Magistério CEFAM 2000. Pedagogia Faculdade de Educação – USP 2004. Pós-graduação lato-sensu, Alfabetização 2007, Gestão escolar 2016 e História da Educação 2022.

RESUMO

A diversidade cultural nas escolas é essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Em um mundo globalizado, as instituições de ensino devem promover um ambiente inclusivo, onde diferentes culturas, valores e tradições sejam reconhecidos e valorizados. Essa prática contribui para a redução de preconceitos, a construção de relações saudáveis e o fortalecimento da empatia entre os estudantes. Ao integrar conteúdos que abordem a pluralidade cultural e incentivar o diálogo, a escola cumpre seu papel social de preparar indivíduos para viver em uma sociedade democrática e igualitária. Além disso, a valorização da diversidade amplia as experiências de aprendizagem, enriquecendo o processo educativo e estimulando a criatividade. Portanto, promover a diversidade cultural nas escolas não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético com o respeito, a igualdade e a cidadania.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Educação; Ferramenta; Ensino.

ABSTRACT

Cultural diversity in schools is essential for the formation of conscious and respectful citizens. In a globalized world, educational institutions must promote an inclusive environment where different cultures, values, and traditions are recognized and valued. This practice contributes to the reduction of prejudice, the construction of healthy relationships, and the strengthening of empathy among students. By integrating content that addresses cultural plurality and encouraging dialogue, the school fulfills its social role of preparing individuals to live in a democratic and egalitarian society. Furthermore, valuing diversity broadens learning experiences, enriching the educational

process and stimulating creativity. Therefore, promoting cultural diversity in schools is not just a pedagogical issue, but an ethical commitment to respect, equality, and citizenship.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Education; Tool; Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois nela se constroem as bases cognitivas, sociais, emocionais e motoras que serão essenciais ao longo da vida.

Nesse contexto, a ludicidade surge como um recurso pedagógico indispensável, capaz de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência prazerosa e significativa. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um direito da criança e uma estratégia que favorece a construção do conhecimento.

O conceito de ludicidade está diretamente relacionado ao brincar, à imaginação e à criatividade, elementos que possibilitam à criança explorar o mundo e compreender sua realidade. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve habilidades importantes, como a resolução de problemas, a comunicação e a socialização, além de fortalecer sua autonomia e autoestima. Assim, o lúdico não deve ser visto como algo secundário, mas como parte essencial do planejamento pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do brincar como eixo estruturante da educação infantil, destacando que as experiências lúdicas contribuem para aprendizagens significativas. Ao integrar jogos, músicas, dramatizações e atividades artísticas ao cotidiano escolar, o professor promove um ambiente estimulante, que respeita as necessidades e interesses das crianças.

Essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos afetivos e sociais.

Além disso, a ludicidade possibilita que a criança aprenda de forma ativa, participativa e contextualizada.

Diferentemente de métodos tradicionais, que priorizam a memorização e a repetição, as práticas lúdicas incentivam a curiosidade e a experimentação, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Essa perspectiva contribui para que a criança se torne protagonista do seu processo educativo, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar e mediar atividades que integrem ludicidade e objetivos pedagógicos. É necessário compreender que brincar não é perda de tempo, mas uma oportunidade de aprendizagem rica e significativa.

Para isso, o professor deve criar ambientes acolhedores, seguros e desafiadores, que estimulem a imaginação e a interação entre as crianças.

Portanto, a ludicidade na educação infantil não é apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio que orienta práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança.

Ao valorizar o brincar como ferramenta educativa, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade é um conceito que vai além da simples ideia de brincar. Ela está relacionada à capacidade humana de vivenciar experiências prazerosas, criativas e significativas, especialmente no contexto educacional. Na educação infantil, a ludicidade é considerada um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela explore o mundo de forma espontânea e interativa, construindo conhecimentos por meio da ação e da imaginação.

O termo “lúdico” tem origem no latim *ludus*, que significa jogo, e está associado a atividades que envolvem prazer, diversão e aprendizagem. No ambiente escolar, a ludicidade não se restringe a momentos de lazer, mas se configura como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem significativa. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades artísticas, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando-se protagonista do seu processo educativo.

Segundo Kishimoto (2002), o brincar é fundamental para construir a identidade, pois, pelos gestos, sons e imaginação, a criança elabora iniciativas, exerce sua autonomia e aprende a conviver socialmente.

Essa afirmação reforça que a ludicidade não é apenas uma prática recreativa, mas um recurso que contribui para a formação integral do sujeito, permitindo que ele compreenda e ressignifique sua realidade. Além do aspecto pedagógico, a ludicidade também possui uma dimensão cultural e simbólica.

Ao brincar, a criança reproduz e recria situações do cotidiano, experimenta papéis sociais e desenvolve competências comunicativas. Essa vivência lúdica possibilita a construção de valores, regras e atitudes que serão fundamentais para sua inserção na sociedade. Assim, o lúdico atua como mediador entre a criança e o mundo, promovendo aprendizagens que vão além do conteúdo escolar.

Portanto, compreender o conceito de ludicidade é reconhecer sua importância como ferramenta pedagógica e como direito da criança. Incorporar práticas lúdicas no planejamento educacional significa respeitar as necessidades e potencialidades infantis, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e eficaz.

Dessa forma, a ludicidade se consolida como um princípio educativo indispensável na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática lúdica na educação infantil é essencial para garantir um processo de aprendizagem significativo e prazeroso. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um direito da criança e um recurso pedagógico que contribui para seu desenvolvimento integral.

Por meio do lúdico, a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma ativa, tornando-se protagonista do seu aprendizado.

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Jogos, brincadeiras, música e artes estimulam a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, além de promoverem a interação e a cooperação entre os pequenos. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, preparados para enfrentar desafios futuros.

Segundo Vygotsky (1998), é por meio da brincadeira que a criança desenvolve funções mentais superiores, internaliza conceitos e aprende a agir de forma simbólica e criativa.

Essa afirmação reforça que a ludicidade deve ser incorporada ao planejamento pedagógico de forma intencional, garantindo que as atividades tenham objetivos educativos claros.

Além de promover aprendizagens significativas, a prática lúdica respeita as necessidades e interesses das crianças, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. Ao brincar, a criança vivencia situações que favorecem a socialização, a expressão de sentimentos e a construção de valores, aspectos fundamentais para sua formação integral.

Portanto, a ludicidade na educação infantil não é apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio educativo indispensável. Incorporar práticas lúdicas no cotidiano escolar significa valorizar a infância e reconhecer que aprender pode e deve ser uma experiência prazerosa, criativa e transformadora.

O USO DA TECNOLOGIA LÚDICA

A tecnologia tem se tornado uma aliada importante no processo educativo, inclusive na educação infantil. Quando utilizada de forma lúdica, ela contribui para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa.

Recursos digitais como jogos educativos, aplicativos interativos e plataformas multimídia possibilitam que as crianças aprendam enquanto brincam, respeitando seu ritmo e estimulando diferentes habilidades.

A tecnologia lúdica favorece o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a curiosidade, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, promove a autonomia, já que as crianças podem explorar conteúdos de maneira intuitiva. Essa abordagem também contribui para a inclusão, permitindo que alunos com diferentes necessidades tenham acesso a recursos adaptados e personalizados.

Segundo Moran (2015), a tecnologia, quando integrada de forma planejada e criativa, amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o processo mais envolvente. Essa afirmação reforça que o uso da tecnologia deve ser intencional, alinhado aos objetivos pedagógicos e não apenas como entretenimento.

Outro aspecto relevante é que a tecnologia lúdica aproxima a escola da realidade das crianças, que já convivem com dispositivos digitais no cotidiano. Ao incorporar esses recursos, o professor cria um ambiente mais atrativo e conectado às experiências do mundo contemporâneo, sem perder de vista a importância do brincar como eixo estruturante da educação infantil.

Contudo, o uso da tecnologia lúdica na educação infantil é uma estratégia que potencializa aprendizagens, estimula competências digitais e promove um ensino mais inovador.

Cabe ao educador planejar atividades que integrem tecnologia e ludicidade de forma equilibrada, garantindo que o brincar continue sendo uma experiência prazerosa e educativa.

O USO DA TECNOLOGIA LÚDICA NO PROCESSO EDUCATIVO FRENTE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A tecnologia lúdica tem se tornado uma ferramenta indispensável no contexto educacional, especialmente na educação infantil. Em um mundo cada vez mais digital, integrar recursos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem é uma forma de aproximar a escola da realidade das crianças.

Quando utilizada de maneira planejada, a tecnologia não apenas complementa as práticas pedagógicas, mas também potencializa a ludicidade, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

Jogos digitais, aplicativos educativos e plataformas interativas são exemplos de recursos que permitem à criança aprender enquanto brinca. Essas ferramentas estimulam a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas, além de favorecer a autonomia e a interação social.

A combinação entre tecnologia e ludicidade cria um ambiente educativo dinâmico, que respeita o ritmo e as necessidades individuais dos alunos.

Segundo Papert (1994), a tecnologia deve ser usada para criar ambientes nos quais as crianças possam explorar, experimentar e construir conhecimento de forma ativa.

Essa visão reforça que o uso da tecnologia não deve ser meramente recreativo, mas sim intencional, com objetivos pedagógicos claros e alinhados às práticas educativas.

Além de ampliar as possibilidades de aprendizagem, a tecnologia lúdica contribui para a inclusão, oferecendo recursos adaptados para diferentes perfis de alunos.

Ela também estimula competências digitais, essenciais para a formação integral da criança em uma sociedade cada vez mais conectada. Portanto, o uso da tecnologia lúdica no processo educativo frente à educação infantil é uma estratégia inovadora que valoriza o brincar e promove aprendizagens significativas.

É papel do educador planejar atividades que integrem tecnologia e ludicidade de forma equilibrada, garantindo que a infância seja respeitada e que o aprendizado ocorra de maneira prazerosa e criativa.

PERSPECTIVAS DE UM ENSINO LÚDICO

O ensino lúdico representa uma abordagem pedagógica que valoriza o brincar como elemento central do processo de aprendizagem. Essa perspectiva reconhece que a criança aprende de forma mais significativa quando está envolvida em atividades prazerosas, que estimulam sua curiosidade e criatividade.

Ao integrar jogos, brincadeiras, música e artes ao planejamento escolar, o professor promove um ambiente que respeita as necessidades e interesses infantis.

Uma das principais perspectivas do ensino lúdico é a promoção da aprendizagem ativa. Diferentemente dos métodos tradicionais, que priorizam a memorização, o ensino lúdico incentiva a participação, a experimentação e a resolução de problemas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, formando sujeitos críticos e autônomos.

Segundo Piaget (1976), o jogo é essencial para o desenvolvimento intelectual, pois permite à criança assimilar e acomodar novas experiências. Essa afirmação reforça que o brincar não é apenas recreação, mas um recurso pedagógico que possibilita a construção do conhecimento.

Outra perspectiva importante é a integração da ludicidade com as tecnologias digitais. Jogos educativos e aplicativos interativos ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e conectado à realidade contemporânea. Essa combinação favorece a inclusão e estimula competências digitais desde a infância.

Assim, as perspectivas de um ensino lúdico apontam para práticas pedagógicas inovadoras, que valorizam a infância e promovem aprendizagens significativas. Cabe ao educador planejar atividades que unam ludicidade e intencionalidade pedagógica, garantindo que o brincar seja um direito e uma ferramenta essencial para a formação integral da criança.

O PAPEL O PROFESSOR NA ABORDAGEM LÚDICA DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

O professor desempenha um papel fundamental na implementação da abordagem lúdica no contexto educacional. Mais do que propor brincadeiras, é necessário compreender que a ludicidade deve ser planejada com intencionalidade pedagógica, garantindo que as atividades sejam prazerosas e, ao mesmo tempo, contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

O educador é mediador do conhecimento, responsável por criar situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a interação.

A abordagem lúdica exige que o professor conheça as necessidades e interesses dos alunos, adaptando as práticas para promover aprendizagens significativas. Jogos, dramatizações, música e atividades artísticas devem ser incorporados ao planejamento como estratégias que favoreçam a construção do conhecimento.

Essa postura requer sensibilidade e competência para equilibrar o brincar com os objetivos educacionais.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa afirmação reforça que o professor deve atuar como facilitador, proporcionando experiências que permitam à criança aprender de forma ativa e participativa, respeitando sua autonomia e protagonismo.

Além disso, o educador precisa estar aberto à inovação, integrando recursos tecnológicos e metodologias criativas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

A formação continuada é essencial para que o professor desenvolva práticas lúdicas alinhadas às demandas contemporâneas, sem perder de vista a importância do brincar como eixo estruturante da educação infantil.

Portanto, o papel do professor na abordagem lúdica é garantir que o brincar seja um direito e uma ferramenta pedagógica eficaz. Ao planejar atividades que unam ludicidade e intencionalidade, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, preparados para os desafios do mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, quando incorporada ao contexto educacional, revela-se como um princípio essencial para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo do artigo, discutimos conceitos fundamentais, a importância da prática lúdica, o papel do professor, o uso da tecnologia como recurso inovador e as perspectivas de um ensino que valoriza o brincar. Esses elementos demonstram que a ludicidade não é apenas uma estratégia metodológica, mas um direito da criança e uma necessidade pedagógica.

O brincar, aliado à intencionalidade educativa, possibilita experiências que estimulam a criatividade, a autonomia e a socialização, além de favorecer competências cognitivas e emocionais.

Cabe ao educador assumir um papel mediador, planejando atividades que integrem ludicidade e objetivos pedagógicos, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso e eficaz.

A tecnologia lúdica surge como uma aliada importante, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem, desde que utilizada de forma consciente e alinhada às práticas pedagógicas. Essa integração reforça a necessidade de inovação e formação continuada dos professores para atender às demandas contemporâneas.

Portanto, investir em um ensino lúdico significa reconhecer a infância como uma fase de descobertas e potencialidades, onde aprender e brincar caminham juntos.

A escola que valoriza a ludicidade contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo atual, consolidando um processo educativo mais humano, inclusivo e transformador.

Além disso, é fundamental compreender que a ludicidade não se limita à educação infantil, mas pode ser aplicada em diferentes etapas da escolarização, adaptando-se às necessidades de cada faixa etária. Essa abordagem contribui para tornar o ensino mais humanizado, promovendo aprendizagens que respeitam a individualidade e estimulam o protagonismo do aluno.

Outro ponto relevante é a necessidade de políticas educacionais que valorizem práticas lúdicas, oferecendo recursos, formação docente e infraestrutura adequada. Sem esse suporte, a ludicidade corre o risco de ser vista apenas como recreação, perdendo sua força pedagógica e seu potencial transformador.

Por fim, investir em um ensino lúdico significa reconhecer a infância como uma fase de descobertas e potencialidades, onde aprender e brincar caminham juntos. A escola que valoriza a ludicidade contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo atual, consolidando um processo educativo mais humano, inclusivo e inovador.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

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

A RELAÇÃO ENTRE COMPORTAMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASOS EM SALA DE AULA



THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL BEHAVIOR AND LEARNING: A CLASSROOM CASE STUDY

KATIA SANTOS ESTEVES BARROS

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2022), sendo integrante do grupo de pesquisas e práticas pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPHTC). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest (2020) e Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário Assunção (2006). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre comportamento escolar e aprendizagem a partir de um estudo de caso realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo. A investigação fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e na Teoria Histórico-Cultural (THC), especialmente nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Davidov, compreendendo o comportamento e a aprendizagem como fenômenos historicamente produzidos e mediados pela atividade e pelas relações sociais. O objetivo do estudo é compreender como as manifestações comportamentais observadas no coletivo da turma expressam processos de desenvolvimento e de apropriação das condições pedagógicas, bem como analisar de que modo a organização intencional do ensino pode criar condições para o avanço da aprendizagem escolar. A análise apoia-se em episódios pedagógicos significativos, envolvendo diferentes estudantes — identificados por pseudônimos —, nos quais se evidenciam contradições entre as exigências escolares, os sentidos atribuídos à atividade e as possibilidades reais de participação das crianças. Os resultados indicam que o comportamento não pode ser interpretado de forma isolada ou moralizante, uma vez que expressa modos de relação das crianças com a atividade de ensino e com as mediações pedagógicas oferecidas. Conclui-se que a aprendizagem escolar, quando intencionalmente organizada, promove reorganizações qualitativas no psiquismo infantil, possibilitando alterações qualitativas nos modos de relação das crianças com a atividade de ensino, deslocando o sentido de comportamentos inicialmente compreendidos como obstáculos no processo educativo.

Palavras-chave: Comportamento Escolar; Aprendizagem, Ensino; Mediação.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between school behavior and learning based on a case study conducted in a 2nd-grade class at a public elementary school in the city of São Paulo. The investigation is based on Historical-Dialectical Materialism (HDM) and Historical-Cultural Theory (HCT), especially the contributions of Vygotsky, Leontiev, and Davidov, understanding behavior and learning as historically produced phenomena mediated by activity and social relations. The objective of the study is to understand how the behavioral manifestations observed in the class as a whole express processes of development and appropriation of pedagogical conditions, as well as to analyze how the intentional organization of teaching can create conditions for the advancement of school learning. The analysis relies on significant pedagogical episodes involving different students—identified by pseudonyms—in which contradictions are evident between school demands, the meanings attributed to the activity, and the real possibilities of children's participation. The results indicate that behavior cannot be interpreted in isolation or in a moralizing way, since it expresses the children's ways of relating to the teaching activity and the pedagogical mediations offered. It is concluded that school learning, when intentionally organized, promotes qualitative reorganizations in the child's psyche, enabling qualitative changes in the ways children relate to the teaching activity, shifting the meaning of behaviors initially understood as obstacles in the educational process.

Keywords: School Behavior; Learning; Teaching; Mediation.

INTRODUÇÃO

A relação entre comportamento escolar e aprendizagem constitui um tema recorrente no debate educacional brasileiro, frequentemente marcada por interpretações moralizantes que atribuem ao estudante a responsabilidade exclusiva por suas dificuldades escolares. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Teoria Histórico-Cultural (THC), entretanto, comportamento e aprendizagem não podem ser compreendidos como atributos naturais ou individuais, mas como fenômenos historicamente produzidos, mediados pela atividade prática e pelas relações sociais que se estabelecem no interior do ambiente escolar.

No cotidiano escolar, manifestações como agitação, resistência, dispersão ou oposição costumam ser tratadas como problemas a serem corrigidos, muitas vezes por meio de estratégias de controle ou punição, dissociadas das condições concretas em que tais comportamentos emergem. Essa forma de compreensão desconsidera que o desenvolvimento humano ocorre na e pela atividade socialmente organizada, exigindo que o comportamento seja analisado em sua totalidade, considerando as condições objetivas de vida dos estudantes, a organização do ensino, os sentidos atribuídos às tarefas escolares e as relações estabelecidas entre professor, estudante e conhecimento.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem escolar adequadamente organizada desempenha papel central no desenvolvimento psíquico infantil, uma vez que possibilita a reorganização das funções psicológicas superiores e a constituição de novas formas de relação com o conhecimento. Nessa perspectiva, o comportamento não é tomado como causa ou obstáculo isolado da aprendizagem, mas como expressão dos modos pelos quais as crianças se relacionam com a atividade de ensino e com as mediações pedagógicas que lhes são oferecidas.

Neste artigo, analisa-se a relação entre comportamento escolar e aprendizagem a partir de um estudo de caso realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo.

O contexto investigado caracteriza-se por um coletivo de estudantes que, no início do ano letivo, apresentava dificuldades significativas de participação nas atribuições escolares, expressas por comportamentos de desorganização, baixa permanência nas tarefas e reduzidos níveis de apropriação do sistema de escrita, uma vez que apenas uma pequena parte da turma se encontrava na hipótese alfabética esperada para essa fase de escolarização. Essas condições iniciais configuraram desafios concretos para a organização do ensino, uma vez que evidenciavam dificuldades na inserção dos estudantes nas situações de ensino propostas, demandando a reorganização intencional da atividade pedagógica como condição para a aprendizagem escolar.

Diante desse cenário, o estudo é orientado pela seguinte questão norteadora: **como as manifestações comportamentais observadas no coletivo de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental se relacionam com os processos de aprendizagem e desenvolvimento, e de que modo a organização do ensino pode criar condições para alterações qualitativas nos modos de relação das crianças com a atividade de ensino?**

O objetivo geral do artigo consiste em analisar a relação entre comportamento escolar e aprendizagem em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, considerando as mediações pedagógicas e a organização do ensino como elementos constitutivos do desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, busca-se: (i) examinar como as manifestações comportamentais observadas no coletivo da turma expressam necessidades e contradições do processo de aprendizagem escolar; (ii) analisar episódios pedagógicos significativos, considerando a organização do ensino e as mediações docentes como determinantes dos modos de participação dos estudantes; e (iii) compreender de que modo a aprendizagem escolar, organizada como Atividade Orientadora de Ensino, pode favorecer alterações qualitativas nos modos de relação das crianças com a atividade de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – COMPORTAMENTO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DA ATIVIDADE

Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, o comportamento humano não pode ser compreendido como um conjunto de reações individuais, tampouco como resultado exclusivo de disposições internas do sujeito. Ao contrário, o comportamento constitui-se como expressão externa da relação que o indivíduo estabelece com a atividade socialmente organizada, sendo historicamente produzido nas condições concretas de vida e de participação nas práticas sociais.

Leontiev, ao desenvolver a Teoria da Atividade, explicita que a atividade humana é orientada por motivos, realizada por meio de ações e operacionalizada em determinadas condições. Nesse movimento, o comportamento manifesta-se como forma visível da relação entre o sujeito e o objeto da atividade, revelando os sentidos atribuídos àquilo que se faz. Assim, o que se observa externamente como comportamento não é um dado isolado, mas a expressão de uma totalidade que articula motivos, objetivos, ações e condições concretas de realização da atividade.

A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões no processo de

conhecimento conduzem à universalidade. Mas a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões. (Davidov, 1988, p. 142-143)

No contexto escolar, essa compreensão desloca a análise do comportamento de uma perspectiva moralizante ou normativa para uma abordagem que considera as condições em que a atividade de ensino se organiza. Comportamentos como agitação, dispersão, resistência ou oposição, frequentemente classificados como inadequados, podem ser compreendidos como indicadores das formas pelas quais os estudantes se relacionam com a demanda escolar, com o conhecimento e com as mediações pedagógicas que lhes são oferecidas. “Um dos principais métodos de estudo dos processos de surgimento e desenvolvimento do reflexo psíquico (ou da psique) foi a análise das modificações na atividade objetual externa, responsável pela mediação do vínculo entre o sujeito e o mundo real” (Davidov, 1988, p. 30). Nessa perspectiva, tais manifestações não são tomadas como causas do fracasso escolar, mas como expressões de contradições presentes na organização do ensino e nas possibilidades reais de participação dos estudantes na atividade de aprendizagem.

Dessa forma, o comportamento observado em sala de aula deve ser compreendido como parte desse processo de constituição do psiquismo, expressando níveis de desenvolvimento, formas de participação e modos de apropriação das exigências escolares. Conforme Sforzi (2004, p. 2-3), “a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes; forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano.”

Quando o comportamento é analisado de forma fragmentada, dissociado das condições objetivas em que se constitui, corre-se o risco de atribuir ao estudante a responsabilidade exclusiva por dificuldades que se expressam no interior do processo educativo. Em contraposição, a análise materialista e dialética do comportamento escolar exige considerar a totalidade das relações que constituem a situação educativa, incluindo a organização do ensino, os conteúdos trabalhados, as formas de mediação docente e os sentidos que os estudantes atribuem às demandas escolares.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não é um processo individual isolado, mas uma atividade socialmente mediada, que se realiza nas relações entre professor, estudante e conhecimento, por meio da linguagem, dos signos e dos instrumentos culturais historicamente produzidos.

Vigotski compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo historicamente mediado pelas relações sociais, no qual a aprendizagem escolar socialmente organizada assume papel decisivo. Tal processo não se realiza de maneira espontânea ou automática, mas depende das condições concretas em que o ensino se organiza e das formas de participação possibilitadas aos estudantes. Nesse sentido, a mediação não se reduz a intervenções pontuais, mas refere-se ao conjunto de relações sociais, linguísticas e simbólicas que orientam a inserção da criança nas práticas culturais da escola. Conforme Vigotski (2001, p. 335), “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança, cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem”.

Davídov, aprofunda essa discussão ao defender que a aprendizagem escolar deve ser organizada de modo a possibilitar a formação de conceitos teóricos, promovendo a passagem de formas empíricas de pensamento para modos mais elaborados de compreensão da realidade. Para o autor, a aprendizagem orientada teoricamente cria condições para transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico, ao reorganizar os modos de ação e de pensamento dos estudantes. Embora suas contribuições estejam fortemente associadas ao ensino de

conteúdos específicos, seus pressupostos permitem compreender que a aprendizagem, quando orientada por objetivos formativos, ultrapassa a dimensão cognitiva e incide sobre o modo como o sujeito se relaciona com as atribuições escolares.

A compreensão histórico-cultural do desenvolvimento permite, portanto, analisar o comportamento não como obstáculo externo à aprendizagem, mas como parte constitutiva do processo pelo qual o sujeito se relaciona com a atividade de ensino. Quando a aprendizagem é organizada de modo intencional, considerando o nível de desenvolvimento real dos estudantes e criando condições para a atuação na zona de desenvolvimento iminente, torna-se possível promover alterações qualitativas nos modos de participação e de relação com o conhecimento.

A organização do ensino tendo como referência a tarefa de estudo busca superar o intelectualismo e verbalismo tão presente no ensino de conceitos. Assim não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito, e isto só ocorre se ela estiver em atividade de estudo. (Asbahr, 2016, p. 100)

Nessa concepção, a atividade de ensino não se reduz à execução de tarefas ou à aplicação de estratégias pontuais, mas envolve a criação de situações pedagógicas que possibilitem aos estudantes atribuírem sentido ao que fazem, mobilizando motivos relacionados à aprendizagem. A organização do ensino, nesse caso, articula conteúdo, forma e mediação, de modo a favorecer a participação ativa dos estudantes e a construção de relações conscientes com o conhecimento escolar.

Ao assumir a Atividade Orientadora de Ensino como referência, desloca-se o foco da análise do comportamento para as condições pedagógicas que sustentam a organização do ensino. Comportamentos frequentemente interpretados como desinteresse, indisciplina ou resistência podem ser compreendidos como expressões de uma relação que ainda não se constitui, para o estudante, como portadora de sentido. Assim, a reorganização do ensino, orientada por princípios teóricos consistentes, torna-se condição para a produção de alterações qualitativas nos modos de relação das crianças com o ensino e com o conhecimento escolar.

A Atividade Orientadora de Ensino pressupõe, ainda, a consideração das contradições presentes no processo educativo, reconhecendo que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou homogênea. Ao organizar o ensino de modo intencional, o professor cria possibilidades para que os estudantes atuem para além de seu nível de desenvolvimento real, ampliando suas capacidades de compreensão, participação e apropriação do conhecimento. Esse movimento contribui não apenas para o avanço da aprendizagem, mas também para a reorganização das manifestações comportamentais observadas no contexto escolar, pois de acordo com Asbahr (2016, p. 102), “como nosso ensino ainda é predominantemente verbalista, baseado na memorização, pouco se exige da criança em termos da capacidade de formar nexos conceituais, da capacidade de entender e operar com conceitos, ao invés de sua simples reprodução formal (de forma oral ou escrita).”

Dessa forma, a Atividade Orientadora de Ensino configura-se como mediação fundamental para a compreensão da relação entre comportamento escolar e aprendizagem, ao evidenciar que as manifestações comportamentais não podem ser dissociadas da forma como o ensino se organiza. Ao estruturar o ensino a partir de objetivos formativos e conteúdos socialmente significativos, criam-se condições para o desenvolvimento

psíquico infantil, possibilitando alterações qualitativas nos modos de relação dos estudantes com a escola, com o conhecimento e com os processos de aprender.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, compreendido como método de análise da realidade social que busca apreender os fenômenos em sua historicidade, totalidade e contradições. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, configurando-se como um estudo de caso, uma vez que analisa a relação entre comportamento escolar e aprendizagem em um contexto escolar específico.

O campo empírico da investigação foi uma turma composta por 30 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, acompanhada ao longo do ano letivo. O coletivo investigado apresentava, no início do período, dificuldades significativas de participação nas atribuições escolares e de apropriação do sistema de escrita, expressas por manifestações comportamentais como agitação, dispersão e resistência às tarefas propostas.

A produção dos dados ocorreu por meio da observação sistemática do cotidiano escolar e do registro de episódios pedagógicos significativos, compreendidos como situações reveladoras das relações estabelecidas entre os estudantes, a atividade de ensino e o ensino socialmente organizado. Os estudantes envolvidos nos episódios analisados não foram identificados, preservando-se os princípios éticos da pesquisa.

A análise dos dados orientou-se pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, buscando compreender as manifestações comportamentais como expressões da relação dos estudantes com a atividade de aprendizagem e com a organização do ensino. Os episódios foram analisados à luz das categorias atividade, mediação, motivo, sentido e organização do ensino, permitindo evidenciar as contradições entre as exigências escolares, os sentidos atribuídos às tarefas e as condições concretas de participação oferecidas aos estudantes.

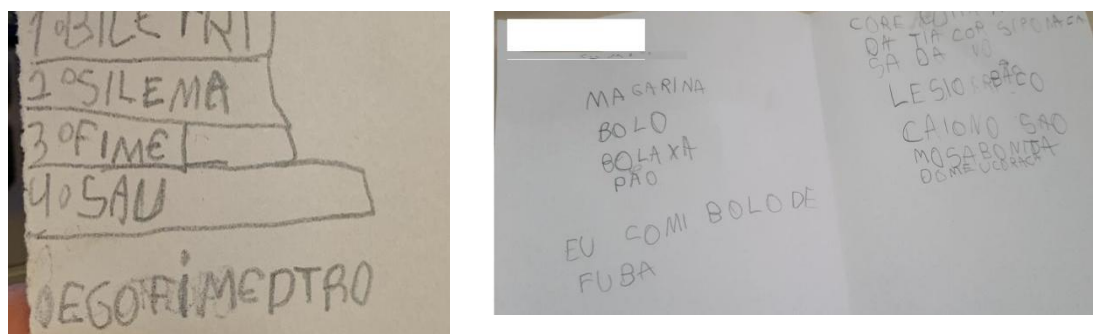
Essa abordagem possibilitou analisar como a organização intencional do ensino, orientada pelos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, pode criar condições para alterações qualitativas nos modos de relação das crianças com a atividade de ensino, incidindo tanto sobre a aprendizagem quanto sobre as manifestações comportamentais observadas no contexto escolar.

ANÁLISE DOS EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS

A análise empírica tem início a partir da produção escrita apresentada na Figura 1, elaborada por um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental durante uma situação de escrita orientada. O registro evidencia aproximações fonéticas, instabilidades ortográficas e uma organização gráfica ainda em processo de consolidação, revelando hipóteses de escrita características desse momento de desenvolvimento. Longe de indicar ausência de aprendizagem ou desinteresse pela tarefa, a produção expressa o modo como o estudante se apropria das exigências da atividade proposta, mobilizando conhecimentos já constituídos e experimentando novas formas de representação escrita.

A produção escrita apresentada na Figura 1 somente se tornou possível a partir da reorganização do ensino, entendida como um processo intencional de planejamento e condução das situações escolares. Tal reorganização criou condições objetivas para a participação dos estudantes nas situações de escrita propostas, evidenciando que a aprendizagem e as manifestações comportamentais observadas não antecedem o ensino, mas se constituem nas relações estabelecidas no interior do processo educativo.

Figura 1 - Produção escrita em processo



Fonte: Dados da pesquisa

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tal produção não pode ser analisada apenas como produto, mas como expressão de um processo em curso, constituído no interior do ensino socialmente organizado. A escrita apresentada revela a relação estabelecida pelo estudante com a tarefa proposta, com o conteúdo trabalhado e com as condições concretas de sua realização. Nesse sentido, o comportamento manifestado durante a situação de escrita — frequentemente associado, em contextos escolares, a dificuldades de concentração ou organização — pode ser compreendido como expressão das tensões entre o nível de desenvolvimento real do estudante e as exigências escolares.

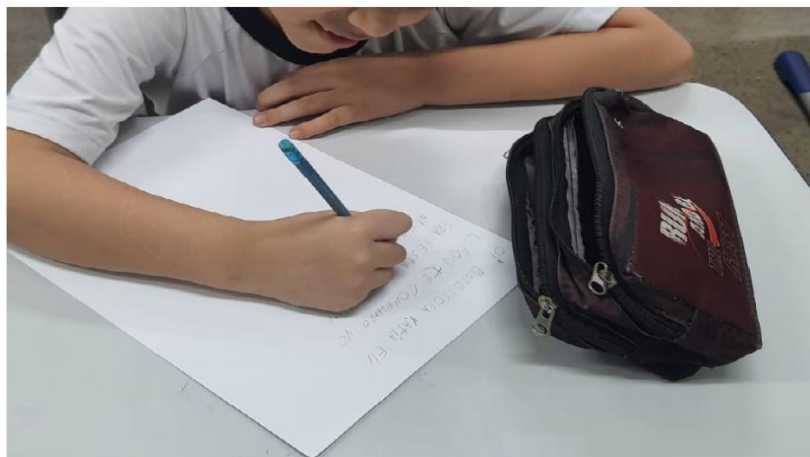
Ao considerar o comportamento como expressão da atividade, conforme discutido por Leontiev, torna-se possível compreender que a produção escrita apresentada na Figura 1 revela não apenas limites, mas também possibilidades de desenvolvimento. O estudante atribui sentido à tarefa ao escrever sobre uma experiência significativa (“eu comi bolo de fubá”), o que indica envolvimento com a atividade e mobilização de motivos relacionados à aprendizagem. A presença de escrita não convencional, portanto, não configura obstáculo ao processo educativo, mas evidencia a necessidade de reorganização das condições em que o ensino se realiza, de modo a possibilitar alterações qualitativas nos modos de relação dos estudantes com o conhecimento escolar.

A Figura 2 evidencia a participação de um estudante em uma tarefa individual de escrita, realizada após a reorganização do ensino. A postura corporal, a permanência na tarefa e a relação estabelecida com os materiais

escolares indicam uma alteração qualitativa nos modos de relação do estudante com as situações de ensino propostas.

Diferentemente de interpretações que associam tais comportamentos à disciplina ou à obediência, a perspectiva histórico-cultural permite compreendê-los como expressão da inserção do estudante em uma tarefa dotada de sentido, organizada a partir de situações de ensino intencionais.

Figura 2 - Estudante em atividade individual de escrita, evidenciando alteração nos modos de relação com a atividade de ensino.



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 3 apresenta uma situação de leitura coletiva realizada no espaço externo da escola, na qual os estudantes interagem entre si e com o texto, compartilhando sentidos e ações de leitura. As manifestações comportamentais observadas — atenção, cooperação e engajamento — expressam a forma como a situação de ensino se organiza, evidenciando a aprendizagem como um processo socialmente mediado. O uso de diferentes espaços escolares amplia as possibilidades de participação dos estudantes e reforça o caráter social da leitura.

Figura 3— Situação de leitura coletiva organizada no espaço externo da escola.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em ambos os episódios, observa-se que as manifestações comportamentais não podem ser compreendidas como atributos individuais dos estudantes, mas como expressões das situações de ensino intencionalmente organizada. A reorganização do ensino cria condições objetivas para que os estudantes se apropriem das tarefas escolares e se insiram de modo mais consciente nas situações de aprendizagem,

evidenciando que comportamento e aprendizagem se constituem dialeticamente no interior das relações pedagógicas.

A análise dos episódios pedagógicos evidencia que as manifestações comportamentais observadas no coletivo da turma não podem ser compreendidas como características individuais dos estudantes, tampouco como obstáculos prévios à aprendizagem. Ao contrário, os registros empíricos analisados revelam que o comportamento se constitui como expressão das relações estabelecidas com o ensino, sendo diretamente influenciado pelas condições objetivas em que o processo educativo se organiza.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tais evidências reforçam a compreensão de que aprendizagem e comportamento se constituem de forma dialética no interior do processo educativo socialmente organizado. As manifestações comportamentais analisadas expressam tensões, contradições e possibilidades desse processo, indicando que o desenvolvimento psíquico infantil é profundamente dependente da forma como o ensino se organiza. Nesse sentido, a Atividade Orientadora de Ensino mostrou-se fundamental para a criação de condições que possibilitaram alterações qualitativas nos modos de relação dos estudantes com o ensino e com o conhecimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre comportamento escolar e aprendizagem em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. A partir da análise de episódios pedagógicos, foi possível evidenciar que o comportamento não pode ser compreendido de forma isolada, moralizante ou individualizante, mas como expressão das relações estabelecidas pelos estudantes com a atividade de ensino e com as mediações pedagógicas que a constituem.

Os resultados do estudo indicam que manifestações comportamentais frequentemente interpretadas como desorganização, desatenção ou resistência revelam, na realidade, necessidades e contradições do processo de aprendizagem escolar. Quando o ensino é organizado de forma intencional, considerando o nível de desenvolvimento dos estudantes e criando condições para a atribuição de sentido às tarefas propostas, observa-se a produção de alterações qualitativas nos modos de participação e de relação dos estudantes com o processo de aprender e com o conhecimento escolar.

A Atividade Orientadora de Ensino mostrou-se uma mediação fundamental nesse processo, ao evidenciar que a aprendizagem escolar, quando adequadamente organizada, não apenas favorece o avanço cognitivo, mas também promove reorganizações no psiquismo infantil, incidindo diretamente sobre as manifestações comportamentais no contexto escolar. Dessa forma, o estudo reforça a centralidade do ensino como condição para o desenvolvimento, deslocando o foco das explicações centradas no estudante para a análise das condições pedagógicas concretas em que a aprendizagem se realiza.

Por fim, este trabalho contribui para o debate educacional ao problematizar abordagens que tratam o comportamento como causa do fracasso escolar e ao afirmar a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, capazes de compreender o estudante em sua totalidade histórica, social e cultural. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar práticas docentes comprometidas com a

formação humana e com a construção de processos educativos que reconheçam o papel decisivo do ensino no desenvolvimento e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. **Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de ensino fundamental**. In.: Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico] / Organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbhar. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

ASBAHR, F. S. F. da. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação. n. 29, p. 108-118, 2004.

BARROS, K. S. E. **Investigação da generalização do pensamento aritmético como forma de ascensão ao pensamento algébrico**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvidor: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M da Madeira Freitas. Textos publicados na Revista Soviet Education, August, v. 30, n. 8, 1988.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. por Paulo Bezerra. Ed. Civilização Brasileira S.A., coleção Perspectivas do Homem, vol. 123, 1978.

LEFEBVRE, H. **Marxismo Uma Breve Introdução**; tradução William Lagos - Porto Alegre, RS: Coleção L&PM POKET, vol.784, fev. 2019, 128p.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de João Batista Martins. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2021.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M.L.; RIBEIRO, F.D.; **Atividade Orientadora De Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

SFORNI, M. S. F. de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SFORNI, M. S.F de. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001, 520p.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DOS JOGOS

THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS THROUGH GAMES



KATIA SELIGMAN MALIH

Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Unesp em dezembro de 2003. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 20/12/2015. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos em 27/08/2016. Graduação em Pedagogia pela UNICV em 2025. Professora de Ensino Fundamental e Médio- Inglês- na Emef Júlio Mesquita. Professora de Educação Básica-Língua Portuguesa na EE Solon Borges dos Reis.

RESUMO

O ensino de matemática figura entre os maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em diferentes países. Ao longo do tempo, inúmeras abordagens pedagógicas foram criadas para tornar esse processo mais acessível, e os jogos têm se destacado como uma das metodologias mais eficazes. Isso ocorre porque eles unem atividades recreativas a conteúdos matemáticos, despertando o interesse dos estudantes e fortalecendo sua participação ativa, ao mesmo tempo que favorecem uma aprendizagem mais consistente. Pesquisas indicam que o uso de jogos contribui para o desenvolvimento de capacidades como lógica, resolução de desafios e análise crítica. Além de auxiliá-los na compreensão de conceitos essenciais, essas atividades promovem habilidades cognitivas e sociais que colaboram para a formação integral do aluno. Os jogos funcionam como recursos didáticos capazes de tornar conceitos complexos mais compreensíveis por meio da diversão e da interação entre os participantes. Nesse sentido, integrar jogos às aulas de matemática estimula a motivação interna dos estudantes, que vivenciam satisfação ao solucionar tarefas de modo prazeroso. Essa prática também possibilita adequar o conteúdo às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem, favorecendo sua participação e ampliando seu desenvolvimento cognitivo. Assim, cria-se um ambiente em que cada estudante pode avançar no próprio ritmo, experimentando conquistas que reforçam sua autoconfiança e seu engajamento.

Palavras-chave: Competências Matemáticas; Jogos Educativos; Engajamento.

ABSTRACT

The teaching of mathematics is among the greatest challenges faced by educational systems in different countries. Over time, numerous pedagogical approaches have been created to make this process more accessible, and games have stood out as one of the most effective methodologies. This is because they combine recreational activities with mathematical content, sparking students' interest and strengthening their active participation, while also promoting more consistent learning. Research indicates that the use of games contributes to the development of skills such as logic, problem-solving, and critical analysis. In addition to helping them understand essential concepts, these activities promote cognitive and social skills that contribute to the student's holistic development. Games function as didactic resources capable of making complex concepts more understandable through fun and interaction among participants. In this sense, integrating games into mathematics classes stimulates students' internal motivation, who experience satisfaction when solving tasks in an enjoyable way. This practice also makes it possible to adapt the content to the needs of students with learning difficulties, promoting their participation and expanding their cognitive development. Thus, an environment is created in which each student can progress at their own pace, experiencing achievements that reinforce their self-confidence and engagement.

Keywords: Mathematical Skills; Educational Games; Engagement.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, recursos voltados ao entretenimento educativo, como jogos e diversas formas de brincar, passaram a integrar com maior frequência as práticas de ensino em distintas disciplinas. Neste estudo, procuro analisar a função desses instrumentos no contexto escolar e de que maneira eles podem contribuir para uma aprendizagem mais agradável, participativa e estimulante. De acordo com Oliveira (2000, p. 37):

O ato de brincar vai muito além de um simples entretenimento sem propósito; trata-se de uma forma sofisticada de expressão infantil, por meio da qual a criança interage consigo mesma e com o meio que a cerca. O desenvolvimento ocorre, assim, pelas experiências e intercâmbios vivenciados ao longo de sua trajetória.

Percebe-se que, ao participar de jogos e atividades recreativas, a criança constrói conhecimento de maneira mais profunda e contextualizada, o que torna o aprendizado mais relevante. Embora o debate sobre a utilização de jogos na escola tenha avançado, a prática ainda aparece de forma limitada na rotina de muitas salas de aula. Há docentes que não reconhecem completamente o potencial pedagógico desses recursos.

Dessa forma, é necessário ampliar as investigações sobre o impacto dos jogos no desenvolvimento infantil, compreendendo como eles podem transformar o processo de ensinar e aprender em algo mais significativo, motivador e prazeroso.

A utilização de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica no ensino de matemática tem como finalidade investigar quais obstáculos o estudante encontra ao aprender e, a partir dessa análise, planejar propostas que atendam às suas demandas reais.

Para Montessori (1977, p. 44), *qualquer elemento que participa do processo formativo atua como educador*, uma vez que a educação deve ser compreendida de maneira integrada.

Quando a criança se envolve em ações que fazem sentido para ela, seu progresso se amplia conforme seu próprio engajamento. Por isso, é essencial considerar como o aluno organiza seu pensamento, permitir que ele expresse suas ideias, observar suas escolhas, propor experiências investigativas e oferecer meios que favoreçam suas descobertas pessoais.

OS DESAFIOS DE ENSINAR A MATEMÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS

Atividades de caráter recreativo, como jogos e brincadeiras, vêm sendo cada vez mais utilizadas no contexto escolar em diversas áreas do conhecimento. Neste estudo, a intenção é refletir sobre a importância desses recursos no processo educativo e sobre como eles podem tornar o aprendizado mais envolvente e agradável. De acordo com Oliveira (2000, p. 37), tais práticas contribuem diretamente para uma vivência escolar mais dinâmica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizam que é essencial permitir que os estudantes experimentem, levantem hipóteses e comparem suas ideias com as dos colegas, pois esse movimento favorece a confirmação ou revisão de seus próprios procedimentos. Dessa forma, o uso de jogos e desafios atua como suporte para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos.

Bicudo (2005, p. 213) observa que “a matemática sempre enfrentou diversos obstáculos em seu ensino, mesmo sendo amplamente reconhecida como fundamental para compreender e atuar no mundo”. Refletir sobre as barreiras presentes no ensino e na aprendizagem da matemática exige um olhar atento, uma vez que essa área envolve diferentes aspectos e demanda constante investigação. Apesar de sua grande relevância, a disciplina apresenta dificuldades que levam o professor a buscar métodos que tornem os conteúdos mais acessíveis e ligados ao cotidiano escolar.

Nesse cenário, os jogos matemáticos se tornam importantes aliados do professor, já que associam entretenimento e conhecimento, ampliam o engajamento dos estudantes e tornam mais simples a assimilação dos conceitos trabalhados. A partir de pesquisas e leituras sobre o tema, foi construída uma proposta didática com essa finalidade.

A matemática está presente em inúmeras situações do cotidiano, ainda que muitas vezes passe despercebida. Quase todas as atividades diárias exigem algum tipo de raciocínio matemático. Porém, não é sempre fácil mostrar aos alunos como esses saberes se aplicam à vida real, ou motivá-los a partir de situações contextualizadas.

Dentro da perspectiva da resolução de problemas, o uso de jogos como recurso pedagógico tem apresentado resultados bastante positivos. Essa abordagem cria um espaço em que o estudante experimenta diferentes estratégias, ativa a criatividade, elabora planos de ação e participa de um ambiente estimulante — condição essencial para que o aprendizado ganhe sentido.

Conforme Borin (1998, p. 77) afirma:

Essa metodologia promove uma mudança profunda na postura docente, pois transforma o professor em alguém que acompanha a trajetória do aluno, intervindo apenas quando necessário para ampliar suas reflexões, provocar revisões de hipóteses ou favorecer a socialização das descobertas, sem

oferecer respostas prontas. Ao estudante cabe assumir a posição de protagonista, interpretando situações e construindo seu próprio conhecimento ao longo do processo.

Ao planejar aulas baseadas em jogos, o educador precisa selecionar métodos que permitam explorar ao máximo as possibilidades de cada atividade. É indispensável definir como formar os grupos, quais jogos se adequam aos conteúdos em estudo e quais procedimentos garantirão o aproveitamento pedagógico do material escolhido.

A aprendizagem significativa pode ser compreendida como um processo no qual o estudante incorpora novos conhecimentos àquilo que já sabe, estabelecendo uma relação consistente e não aleatória entre a nova informação e elementos relevantes de sua própria estrutura cognitiva.

Essa estrutura cognitiva corresponde ao conjunto organizado de ideias, conceitos e percepções que o aprendiz já possui. A forma como esses conhecimentos estão arrançados influencia diretamente a facilidade com que novas informações serão assimiladas. A expressão “não arbitrária” refere-se ao fato de que o conteúdo novo precisa se ligar a um componente pertinente dessa estrutura prévia, e não a qualquer dado isolado ou irrelevante. Já o termo “substantiva” indica que o que deve ser integrado pelo aprendiz é o significado essencial da informação, e não apenas as palavras ou símbolos empregados para representá-la.

Dessa forma, conceber uma educação orientada para a aprendizagem significativa implica considerar o processo de produção de sentidos como eixo central das práticas de ensino. Significa reconhecer que a compreensão e a construção de significados são fundamentais para que o estudante realmente aprenda e transforme o que recebe em conhecimento útil e duradouro.

TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Os jogos não devem ser compreendidos apenas como atividades competitivas, mas como instrumentos que possibilitam aprender de forma prazerosa e espontânea. Mattos (2011, p. 386) observa que “o jogo é uma atividade que se desenvolve com regras que permitem indicar um vencedor”, porém sua função pedagógica vai muito além disso.

Kishimoto (2010, p. 01) destaca que:

Para a criança, o ato de brincar é central na rotina diária, pois lhe oferece oportunidades para tomar decisões, expressar sentimentos, reconhecer valores, compreender a si mesma e o mundo, repetir ações que lhe proporcionam prazer, compartilhar experiências, comunicar-se por diferentes linguagens e resolver problemas usando o corpo, os sentidos e o movimento.

Vygotsky (1989, p. 113) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer”. Assim, jogos e brincadeiras tornam-se elementos essenciais no desenvolvimento infantil. Soler (2006) acrescenta que é por meio do lúdico que a criança incorpora valores, amplia seu conhecimento e estrutura sua personalidade.

Na mesma direção, Piaget (1978) afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”, sendo, portanto, indispensável ao processo educativo. Os jogos, nesse contexto, favorecem a socialização, estimulam a compreensão de regras e promovem o desenvolvimento de diversas

habilidades. Quando mediadas pelo professor, essas atividades permitem criar um ambiente de aprendizagem instigante e natural.

Santini (1996) compreende o brincar como expressão máxima da criatividade humana. Para o autor, ao brincar, a criança constrói mundos simbólicos que refletem sua visão de realidade e revelam sua capacidade imaginativa. Esse movimento permite que ela crie cultura e compreenda o ambiente em que vive. Brincando, a criança exercita sua autonomia, investiga o desconhecido e se torna sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Vygotsky também enfatiza que, na brincadeira, a criança opera acima de seu nível habitual de desenvolvimento, ultrapassando limites próprios de sua idade. A atividade lúdica funciona como um “foco de lupa” que concentra tendências evolutivas e potencializa avanços cognitivos e sociais.

Leontiev (1991), ao discutir o papel do jogo, explica que, embora contenha elementos imaginários, a ação infantil está sempre ancorada em situações reais. A criança utiliza objetos substitutos – como uma vara que se torna cavalo – para representar ações que ainda não consegue realizar plenamente, demonstrando que a imaginação nasce da necessidade da ação e não o contrário. Rego (1995) reforça essa interpretação ao afirmar que a brincadeira funciona como solução para o conflito entre o desejo de agir e a impossibilidade de executar ações complexas.

Nas interações lúdicas, a criança também desenvolve autoconsciência e reconhece o outro. Em atividades compartilhadas, conversa, troca experiências e percebe semelhanças corporais e comportamentais entre si e seus pares. Heinkel (2000) ressalta que essa troca de saberes ativa processos cognitivos e afetivos fundamentais ao desenvolvimento.

Ao brincar, a criança cria, recria e transforma situações de acordo com sua realidade, entrando em um universo de sonhos e fantasias que lhe permite representar o mundo sob sua própria perspectiva. Esse exercício simbólico contribui para que descubra soluções para desafios e desenvolva competências que usará ao longo da vida.

A dimensão educativa das brincadeiras é ampla: contempla aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais. Cabe ao educador estimular esse potencial, garantindo que o brincar cumpra sua função formadora.

Historicamente, jogos e brincadeiras já desempenhavam um papel social relevante, como afirma Ariès (1981), ao observar que, nas sociedades antigas, tais práticas fortaleciam os vínculos comunitários. A valorização do lúdico cresceu com o tempo, sendo aprofundada por pesquisadores, filósofos e pedagogos que, ao longo dos anos, evidenciaram cientificamente sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

Atualmente, recursos lúdicos como jogos e diversas formas de brincadeira vêm sendo incluídos com frequência nas práticas de ensino de diferentes áreas. Neste estudo, busca-se discutir a relevância desses instrumentos no cotidiano escolar e analisar de que maneira podem tornar o processo de aprendizagem mais agradável, dinâmico e envolvente. Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 37) ressalta que experiências concretas e interações que permitam aos estudantes testar hipóteses, comparar ideias e confrontar seus modos de pensar com os colegas favorecem a validação de seus procedimentos e fortalecem o aprendizado coletivo. Assim, a utilização de desafios e jogos contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, intelectual e social das crianças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também enfatizam que a possibilidade de investigar, criar estratégias e dialogar sobre os próprios raciocínios é essencial na formação do aluno. Bicudo (2005, p. 213) observa que “o ensino de matemática sempre enfrentou obstáculos importantes, apesar de sua reconhecida importância para a compreensão e atuação no mundo”. Refletir sobre as dificuldades que permeiam o ensino e o aprendizado dessa disciplina exige aprofundamento, pois se trata de um campo amplo, com múltiplas dimensões, que exige pesquisa constante. Embora seja uma área indispensável, sua complexidade exige do professor o compromisso de buscar abordagens que tornem os conteúdos mais acessíveis e contextualizados na realidade escolar.

Os jogos matemáticos despontam como ferramentas eficazes nesse processo, já que articulam diversão e conhecimento, despertam curiosidade e facilitam a assimilação dos conceitos estudados. A partir de leituras e investigações sobre o tema, foi elaborada uma unidade didática destinada a integrar jogos ao ensino da matemática. É importante lembrar que a matemática se faz presente em inúmeras situações da vida cotidiana, ainda que muitas vezes passe despercebida. Quase todas as ações humanas envolvem algum tipo de pensamento matemático, mas nem sempre é simples demonstrar essa relação aos estudantes ou motivá-los por meio de problemas contextualizados.

Na perspectiva da resolução de problemas, a incorporação de jogos como recurso pedagógico tem mostrado resultados satisfatórios, pois cria um ambiente de experimentação, no qual o aluno explora diferentes alternativas, desenvolve estratégias próprias e exercita a imaginação. Esse tipo de vivência é fundamental para que os conteúdos ganhem sentido. Como já apontava Borin (1998, p. 77), o uso de atividades lúdicas pode transformar a maneira como o aluno se envolve com os desafios matemáticos, tornando-os parte de um processo prazeroso e significativo.

Entretanto, o reconhecimento do valor do brincar nem sempre esteve presente na história da educação infantil. Segundo Wajskop (1995), somente quando se rompeu com a visão idealizada e ingênua da infância é que o lúdico passou a ocupar um lugar real nas propostas pedagógicas. Dentro da escola, o professor pode utilizar os jogos como recurso para explorar e aprofundar conteúdos, levando em consideração três dimensões fundamentais: experiência, sensibilidade e significado. Isso envolve selecionar situações relevantes da vivência das crianças, reconhecer os sentimentos que emergem dessas práticas e compreender como tais percepções influenciam o aprendizado. No ato de brincar, a criança se expressa de maneira espontânea e segura, ampliando sua compreensão sobre o mundo. Desse modo, “os conteúdos podem ser trabalhados por meio do jogo”; porém, é essencial compreender que o jogo constitui apenas uma das muitas possibilidades de ensino, e não a única.

Outra condição essencial para incorporar o lúdico ao cotidiano da escola é revisitar a própria infância dos educadores. Resgatar lembranças – das brincadeiras preferidas, dos modos de brincar, das pessoas marcantes – ajuda o professor a reconhecer o valor simbólico das experiências lúdicas e a restituí-las em sua prática pedagógica.

Diversas pesquisas ao longo do tempo demonstraram a eficiência da articulação entre o brincar e o processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, a análise dos jogos pedagógicos se relaciona à imagem que a sociedade construiu da criança em diferentes épocas. A posição social ocupada pela infância, o tipo de educação oferecida e as relações que ela estabelece em seu ambiente fornecem elementos para compreender seu cotidiano e suas necessidades formativas.

Estudos mostram que metodologias que envolvem brinquedos, jogos e brincadeiras facilitam significativamente o desenvolvimento infantil. Essas práticas favorecem atitudes como cooperação, socialização, respeito, interação, liderança, criatividade, autonomia e formação da personalidade — todas indispensáveis à construção do conhecimento (SANTOS, 2012, p. 32).

Apesar disso, durante muito tempo os jogos foram considerados irrelevantes no ambiente escolar. Muitos profissionais viam sua utilização como perda de tempo, subestimando seu potencial pedagógico.

O educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros a defender a inclusão sistemática do brincar no ambiente educacional. Criador do *Kindergarten*, Froebel estruturou uma proposta que reconhecia a liberdade, a atividade espontânea e a expressão infantil como pilares do desenvolvimento.

O pensamento da criança, marcado por forte caráter intuitivo e subjetivo, passa por avanços importantes quando encontra espaço para desenvolver a representação simbólica — uma capacidade decisiva na construção intelectual.

Durante décadas, a escola foi percebida pelas crianças como um local monótono, obrigatório e desprovido de sentido. Quando educadores adotavam jogos ou brinquedos em suas práticas, muitas vezes eram criticados por pais e colegas de profissão, que julgavam tal atitude como descaso ou perda de tempo. Contudo, ao reconhecer que o lúdico pode carregar intencionalidade pedagógica, a educação encontrou um caminho capaz de tornar o processo de aprender mais prazeroso, atraente e significativo.

A partir da década de 1970, a educação destinada às crianças pequenas passou a receber um novo tratamento dentro das políticas públicas e das discussões pedagógicas. Esse movimento abriu espaço para a criação de inúmeros projetos voltados à infância (LAZARETTI, 2011, p. 1).

Apesar de sempre terem feito parte da vida humana como manifestações de alegria e expressão, os jogos com finalidade educativa nem sempre foram reconhecidos como elementos essenciais no desenvolvimento intelectual das crianças. Com a chegada de novas concepções pedagógicas, tornou-se evidente que o estudante precisa ser preparado para enfrentar um mundo em constante transformação, e, nesse cenário, o educador assume o papel de guia e facilitador no percurso formativo.

A educação contemporânea busca favorecer a construção de competências que envolvem comunicação, elaboração de soluções, tomada de decisões, formulação de hipóteses e produção de sentidos por meio da cooperação. Durante longos períodos da história, aprender era uma experiência rígida, sem estímulos e marcada pelo controle. Nas escolas medievais, por exemplo, o ensino era padronizado e não contemplava vivências prazerosas: as crianças eram mantidas em silêncio, enfileiradas, repetindo conteúdos mecanicamente.

Com o Renascimento, no século XVI, surgiram novas visões sobre a infância e sobre o ato de aprender, e os jogos começaram a ser percebidos como instrumentos valiosos para o ensino. Já no século XVIII, essa compreensão se ampliou, dando ainda mais destaque ao caráter educativo das atividades lúdicas. Hoje, os jogos pedagógicos são amplamente utilizados como recursos que tornam a aprendizagem mais leve e, ao mesmo tempo, mais profunda — especialmente quando se trata da matemática, disciplina que ainda enfrenta rejeição por parte de muitos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem da matemática requer análise cuidadosa, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por se tratar de uma área marcada por elevado nível de abstração, a matemática impõe ao professor o desafio de torná-la mais acessível e conectada ao cotidiano escolar. Cabe ao docente aproveitar elementos presentes na rotina infantil — objetos, situações e experiências — e utilizá-los como ponto de partida para a introdução de novos conceitos, facilitando a compreensão e o fortalecimento do aprendizado.

É fundamental ampliar o uso de recursos que permitam ao aluno vivenciar experiências concretas, como materiais manipuláveis e atividades práticas. Esses instrumentos auxiliam na superação de dificuldades e favorecem a autonomia intelectual, reforçando o caráter investigativo que constitui a essência da matemática. Mesmo com os avanços conquistados, ainda há muito a ser discutido sobre a educação de crianças pequenas e sobre as metodologias mais adequadas a esse público, o que nos leva a refletir também sobre o tipo de cidadão que desejamos formar.

As pesquisas demonstram que o brincar é essencial para que a criança estabeleça relações com o meio em que vive. Os jogos, além de ampliarem sua imaginação, colaboram para a construção de diferentes formas de aprendizagem. Incorporar essas práticas ao dia a dia da escola não significa apenas oferecer momentos de diversão, mas criar oportunidades educativas relevantes, nas quais o professor atua como mediador e planeja ações que favoreçam a participação ativa das crianças.

O uso de jogos precisa ser cada vez mais explorado na escola, pois contribui para a cooperação, a convivência e a organização das interações em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos relacionados a diferentes conteúdos curriculares. A intervenção pedagógica por meio de jogos possibilita identificar dificuldades específicas dos estudantes e, a partir delas, elaborar propostas que atendam às suas reais necessidades.

Quando as atividades fazem sentido para a criança, a aprendizagem ocorre de forma mais natural e abrangente, respeitando seus interesses. Por isso, é essencial considerar suas construções cognitivas, escutar suas ideias, observar como agem, planejar intervenções adequadas e criar situações que estimulem a investigação, a descoberta e a criação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Jornal do Brasil, 20 de julho de 1974.
- BARBATO, Silvine Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOMTEMPO, Luzia. **Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional**. Minas Gerais. Fundação Amae. Educando, 1997.

- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL (2003). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. :2. ed. Unesco, 2007.
- CHATEOU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARÓFANO, Virginia Viciania; CAVEDA, José Luis Conde. **O jogo no currículo da educação infantil**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59 -87.
- GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina, Maringá, nº 10, p. 36-39, fev./abr. 2009.
- IGNACHEWSKI, Ildamara. **O lúdico na formação do educador**. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011, p. 81 - 85.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-37.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludopedagogia, Educação e Ludicidade**. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.
- MONTESSORI, Maria. **Uma Educação Para a Vida**. –Loyola – São Paulo, SP. 1977.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RANGEL, Ana S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ROSA, Adriana. **Atividades lúdicas: sua importância para a alfabetização**. Curitiba, Juruá Editora, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira, estrutura e ensino**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar: o despertar psicomotor**, Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

STIMMUNG MELANCOLICO NA PELÍCULA MELANCHOLIA E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTERIA FEMININA NA TRADIÇÃO ARTÍSTICA OCIDENTAL



MELANCHOLIC STIMMUNG IN THE FILM MELANCHOLIA AND REPRESENTATIONS OF FEMALE HYSTERIA IN WESTERN ARTISTIC TRADITION

LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO

Graduação em história pela Universidade Federal de Ouro Preto (2020); atualmente está na graduação em geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026); professor de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

Este artigo analisa o filme dinamarquês *Melancholia* (2011), escrito e dirigido por Lars von Trier, cineasta conhecido por abordar temas incômodos e controversos, como sexualidade, moralidade e sofrimento psíquico. A narrativa acompanha o cotidiano das irmãs Claire e Justine e é estruturada em dois atos: o primeiro, centrado em Justine, retrata seu casamento e a manifestação progressiva de melancolia e apatia; o segundo, focado em Claire, apresenta o agravamento do quadro depressivo da irmã e a convivência entre ambas diante da iminente colisão de um planeta fictício com a Terra. Esse elemento de ficção científica funciona como pano de fundo para o aprofundamento psicológico das personagens e conduz a trama a um desfecho apocalíptico. A proposta deste estudo é analisar o melancólico nas figuras femininas do filme a partir de representações presentes na história da arte ocidental. Parte-se de uma leitura foucaultiana para repensar a construção cultural da mulher, dialogando com a personagem Ofélia, de *Hamlet*, e com suas representações pictóricas, frequentemente associadas à loucura, à melancolia e à histeria. O artigo organiza-se em quatro momentos: a conceitualização de *Stimmung* e melancolia; uma análise estética do filme (roteiro, direção artística, trilha sonora e fotografia); a análise dos dois atos e de suas protagonistas; e, por fim, as considerações finais sobre a noção de natureza morta em *Melancholia*.

Palavras-chave: Stimmung; Melancolia; Histeria; Feminino; Arte.

ABSTRACT

This article analyzes the Danish film *Melancholia* (2011), written and directed by Lars von Trier, a filmmaker known for addressing uncomfortable and controversial themes such as sexuality, morality, and psychological suffering. The narrative follows the daily lives of sisters Claire and Justine and is structured in two acts: the first, centered on Justine, portrays her marriage and the progressive manifestation of melancholy and apathy; the second, focused on Claire, presents the worsening of her sister's depressive state and their coexistence in the face of the imminent collision of a fictional planet with Earth. This science fiction element serves as a backdrop for the psychological deepening of the characters and leads the plot to an apocalyptic ending. The purpose of this study is to analyze melancholy in the female figures of the film based on representations present in the history of Western art. This article begins with a Foucauldian reading to rethink the cultural construction of women, engaging with the character Ophelia from *Hamlet* and her pictorial representations, often associated with madness, melancholy, and hysteria. The article is organized into four parts: the conceptualization of *Stimmung* and melancholy; an aesthetic analysis of the film (screenplay, art direction, soundtrack, and cinematography); an analysis of the two acts and their protagonists; and, finally, concluding remarks on the notion of still life in *Melancholia*.

Keywords: *Stimmung*; Melancholy; Hysteria; Feminine; Art.

NOÇÕES DE STIMMUNG E MELANCOLIA - INTRODUÇÃO

A noção de *Stimmung* é lida como uma ponte entre a arte e a filosofia; sua concretude surge no séc. XVIII, como uma medida de proporção dentro dos instrumentos musicais, em Kant aparece como as determinações de um conhecimento específico para o geral, conforme Arlenice Almeida (2016), em seu artigo “As Noções de *Stimmung* em uma série Histórica: entre Disposição e Atmosfera”, ela descreve as percepções do conceito ao longo da história, e estabelece alguns marcos dessa tradição estética, como o de sua leitura histórica dentro da arte moderna, por Alois Riegl no romantismo do final do séc. XIX, isto significa, segundo a historiadora, com isso se começa a entender a noção do conceito como atmosfera, “[...] Vivência de uma relação por meio da qual a consciência, em conformidade com a lei imanente, adquire alguma certeza” (SILVIA, Arlenice Almeida, 2016). Em Riegl, conforme a autora, o conceito surge com o conceito de *Kunstswollen*; está associado à natureza; era utilizado como um conceito artístico que significava uma intenção artística, inspiração na produção estética, próximo à noção de pulsão em Freud, porém longe da subjetividade, como se cada meio e tempo tivesse sua própria atmosfera. Portanto, cada natureza/*stimmung* interfere na produção do artista, a autora escreve em citação ao conceito de Riegl, que “A natureza surge, no entanto, efêmera e imperfeita, como matéria perecível e em estado bruto; nessa fase [da história da arte] o conteúdo da arte é a *stimmung*”¹ (SILVIA, Arlenice Almeida. 2016. Pág. 1 CAP. II).

O historiador Marcelo Rangel discute, pensando nas formulações de Koselleck, o tempo e o clima históricos e como se constituem na modernidade, pontuando a crise de sentidos marcada por essa temporalidade. Como marco, tem-se a inconsistência da orientação através de Deus, bem como os valores de verdade; segundo o autor, “o “tempo histórico” moderno fora determinado por uma ausência de sentidos imediatos suficientes à organização do mundo, e isto porque o próprio mundo se movera/transformara de forma radical” (RANGEL, Marcelo de Mello. 2014. Pág. 54). Esta transformação se potencializa nas décadas de XVIII e XIX, em que há no mundo uma

radicalização desse fenômeno de ‘desorganização’, compreendida no conceito de Sattelzeit, que, em Koselleck, diz respeito à aceleração desenfreada da experiência, marcada pela multiplicidade de eventos históricos inéditos em curto prazo. Essa aceleração separa ainda mais o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa”; assim, as ferramentas que os homens possuem para a compreensão e orientação no mundo estabilizam-se. Esse processo determina o *Stimmung* da época, que é marcado por uma noção melancólica do tempo, conforme cita Rangel,

O homem sofre [...] porque sempre está necessariamente empenhado na produção de ideias, instituições, práticas e sentidos adequados a circunstâncias inéditas, e isto, sempre uma vez mais. Sofre também porque, além de sempre estar empenhado na produção de novos sentidos, ele precisa afastar-se daqueles sentidos com os quais tinha intimidade. (RANGEL, Marcelo de Mello. 2014. p. 60).

O historiador aponta que a morte é um tema pertinente ao romantismo por lembrar justamente uma de nossas únicas certezas, a determinação fundamental da morte, de que são fadados ao sofrimento, à frustração constante de construção de novos sentidos, e principalmente o afastamento de sentidos que estavam “certos”.

ANÁLISE ESTÉTICA

O filme começa com uma espécie de prólogo com uma sequência de cenas em câmera lenta, sem diálogos, que mistura uma estética hiper-realista com elementos de ficção científica, no primeiro momento ao espectador as cenas costumam causar certo estranhamento ou incomodo, mas vão costurando-se numa linha narrativa, cada momento dessa introdução referencia-se no decorrer do filme, mas que serve dentro da lógica narrativa como monólogo inicial que são apresentados elementos prévios e elucidativos sobre a trama.

Destacam-se dentro deste prólogo cenas com as irmãs, do planeta Terra, e a aproximação do planeta Melancholia até colidir e engolir a Terra na cena final do prólogo. Justine aparece apática dentro de cenas caóticas, com pássaros caindo mortos atrás de si, e ora das vezes com vestido de noiva na natureza, observados nesses dois momentos em que Justine tenta caminhar enquanto é impedida por galhos que a puxam para trás, e onde a noiva aparece com o olhar fixo para frente, como se estivesse encarando o espectador e depois entregue para o momento como se estivesse sem ação pois aquele seria o seu destino, em que se encontra imersa escorrendo sobre as correntezas do rio banhado a luz do luar.

A sequência inicial de cenas mostra representações iconográficas clássicas, embutidas em nosso imaginário social ocidental, que aproximam a sensação de familiaridade com a obra. Os cenários de fundo do filme são tanto no ato I quanto no II, construções riquíssimas imersas num ambiente campestre; geralmente, as fugas ocorrem em meio à natureza quando surgem momentos de abalo e/ou crise emocional das personagens. Que muito se aproximam às iconografias de pinturas do período romântico, pode ser observado a semelhança que a fotografia do filme tem com o quadro “Ofélia” do pintor John Everett Millais, que representa a personagem na peça de Shakespeare cantando enquanto está afundando-se sob as águas de um rio, que foi ganhando inúmeras representações ao longo da história através de releituras teatrais, e presente em muitas obras de artistas como Delacroix, Lemaire, entre outros, personagem que foi muito retomada no séc XIX como assinala o historiador Miyoshi “Entre a loucura e a razão, entre o suicídio e a morte acidental, Ofélia deu vazão a inúmeras representações visuais, especialmente no século 19. O sucesso da imagem relaciona-se, sem dúvida, à sua polivalência.” (Miyoshi, Alex. 2010. “A Escolha de Ofélia: Representações visuais da dama nas águas do século

19". Pág. 81.). Representações iconográficas sobre o feminino que buscarei tratar no desenvolvimento das irmãs no filme.

O gênero de "Melancholia" é caracterizado por alguns estudiosos como de 'desastre' com uma pontualidade que é anunciada já no começo, a de que a Terra será destruída, que cria uma atmosfera apreensiva, já que o que se espera será a catástrofe iminente de tudo. O roteiro reforça essa sensação a partir do desenvolvimento de Justine e Claire e de seus quadros emocionais na trama. No que abarca os estados de tristeza durante e após o casamento da protagonista, e da mãe e esposa controladora que quer proteger seu filho desesperadamente com a anunciação da chegada do planeta Melancholia. O filme dialoga com algumas representações do gênero de romance, porém com teor catastrófico, como bem pontuam Costa e França em seu artigo em que citam uma entrevista do diretor sobre seu filme, "Essas imagens se criam sozinhas, de certa forma. Não é totalmente lógico que um filme sobre o fim do mundo tenha de ser romântico, mas... Ele criou vida própria. E eu diria que ele tem uma aparência romântica.". (Costa, Eduardo de Oliveira da; França, George. 2018. "Narrativas do Fim do Mundo: Melancholia, de Lars Von Trier". Pág. 154.).

O tema da trilha sonora do filme, já colocado nos minutos iniciais, é uma ópera em três atos, do século XIX, chamada "Tristão e Isolda", do compositor alemão Richard Wagner. Trata-se de um mito da história de amor trágico medieval que foi sendo reinterpretado durante os séculos, principalmente no período romântico. Nela um casal de nobres vive um amor proibido em que seu destino é a morte, Tristão que é um cavaleiro a serviço de seu tio vai buscar a futura rainha Isolda para casar-se com o rei, no caminho de volta ambos tomam uma poção e se apaixonam, vivem esse romance proibido e o cavaleiro é expulso do reino, é mortalmente ferido e Isolda vai a caminho para curá-lo, outra personagem o engana, e Tristão morre, Isolda ao vê-lo também morre de tristeza. Sidnei de Oliveira (2013. p. 141) descreve em seu artigo que Wagner na sua composição,

[...] trabalhou em seu drama outros pontos importantes, como o dia e a noite, levando o espectador, no segundo ato, a pensar sobre o amor sublime e o amor após a morte, como mostra Simonsen: No segundo ato, os amantes continuam vivos, mas enredados naquilo que sabem ser um amor impossível. O extraordinário dueto é o confronto entre a intolerância do Dia e as sublimes delícias da Noite. O Dia, no caso, simboliza o mundo real, em que não há espaço para o amor entre Tristão e Isolda. A Noite, um mundo imaginário, ao qual só se pode chegar pela morte. Ou seja, o dueto do segundo ato simplesmente renova o pacto de morte do primeiro. (Oliveira, Sidnei de. 2013. "O amor metafísico schopenhaueriano em Tristão e Isolda de Richard Wagner". p. 141-142.)

Essa tradição de amor proibido na corte é um tema riquíssimo dentro da cultura ocidental, marcada por obras clássicas dentro de nossa literatura, como apresentadas em obras de Shakespeare, como na construção narrativa do estranhamento de Hamlet ao casamento da mãe com o tio assassinado. No filme "Melancholia", a inevitabilidade caótica do fim do mundo, acobertada por um sentimento de falta de esperança em relação à possibilidade de sobrevivência ou de vida pós-morte, é apresentada pelo tom niilista da protagonista, Claire, que encara e aceita aquilo que é o único destino traçado, a destruição da Terra. Costa e França discutem sobre a relação do romantismo no filme que "[...] se o heroísmo ou o confronto entre indivíduo e mundo podem ser lidos como típicos do Romantismo, nada mais contrastante com o destino das personagens do filme, incapazes de reagir ou de fazer o que quer que seja contra a inevitabilidade da colisão de Melancholia com a Terra" (Costa e França. 2018. Pág. 154). O fim é anunciado desde o prólogo como tragédia, e a sequência do filme flerta com essa representação

clássica trágico-romântica, mostrando a ação das personagens frente aos seus problemas, muito evidenciados e por vezes expostos com a aproximação do Melancholia, representado por estereótipos femininos de distúrbios psicológicos tidos em nossa tradição ocidental, reinterpretados e ressignificados até hoje.

PARTE I – JUSTINE

Numa cena visualmente desconfortável aos olhos Justine chega para a cerimônia de seu casamento com seu cônjuge Michael dentro de uma limosine, a estrada é estreita e o movimento da câmera move-se junto com a truculência de cada curva, os dois chegam atrasados e são recebidos por sua irmã Claire e seu marido, que esboça certo descontentamento pelo ocorrido pois planejou todo o evento, e os convidados estavam esperando no local. Claire pergunta se era isso mesmo que sua irmã queria, e Justine responde que sim. Questionamento que se segue em diversos momentos, se a personagem está feliz com o casamento, que não deve ter quadros de tristeza durante seu casamento para não estragar a cerimônia que montaram, que seus pensamentos melancólicos não fazem sentido, ou são racionais, pois seria aquele um dia especial em sua vida, e sobretudo, não deveria demonstrar esses sentimentos em meio a cerimônia e segui-la como o tratado, de que ela seria feliz. Durante o depoimento, seus pais divorciados falam sobre o casamento; sua mãe não apoia e demonstra falta de perspectivas nos relacionamentos, referenciando o seu próprio e o chefe de Justine, que trabalha como publicitária e a promove, na intenção de tirar algum slogan que lhe renda uma propaganda dela, colocando um estagiário para segui-la e arrancar-lhe ideias. É o momento da primeira pulsão de distanciamento e isolamento da noiva. Ela e sua irmã vão para um cômodo à parte e segue o seguinte diálogo: - Claire: “Escute, nós combinamos que você não faria cena essa noite.” - Justine: “Não, eu não quero nenhuma cena.” - C: “Não, nós não queremos!” - J: “Eu não fiz nada”, (diálogo no minuto 28:29 – 30:00). Esses momentos só se repetem no desenvolvimento da trama. Justine vai apresentando cada vez mais distanciamento em relação a tudo. Numas conversas à frente, enquanto está semiacordada, relata sua tristeza, e sua irmã a pede para não contar ao seu noivo. Essa ‘apatia’ da personagem fora a culpa, segundo o enredo e a fala das personagens, do fracasso do casamento que se concretizaria até o final da noite; ela não realiza a noite de núpcias com Michael e parece não se importar ao adulterá-lo com o primeiro homem que avista, o estagiário que a perseguiu. Ao final, ela se demite do emprego, farta dos assédios sofridos pelo patrão, e seu marido a deixa numa breve conversa — Michael: “Isso poderia ter sido diferente.” A personagem responde: “Sim, poderia. Mas o que você esperava?” (diálogo no minuto 59:36 – 01h:00 do filme).

Nossa literatura feminista aponta que são muitas as expectativas em torno da figura feminina ao longo do tempo. Justine simboliza a noiva que comete adultério no dia do casamento e pouco se importa com o ocorrido, e que demonstra sensibilidade para as coisas vãs da vida contemporânea, como visitar constantemente a natureza e observar atentamente as estrelas, mesmo durante o seu próprio casamento, a qual se apresenta com um distanciamento. É vista por outros personagens como a mulher incompreendida, depressiva e histérica, ao contrário de sua irmã Claire, que tem uma família bem estruturada, materna e extremamente racional. Esses elementos embutidos na representação das duas no filme podem ser pensados a partir de Foucault em “História da Loucura”, como estereótipos construídos pela convenção social do que é o padrão de normalidade, como bem situa Rufinoni: “Da misoginia à idealização, a história da figuração da mulher no Ocidente é marcada pelo apagamento da subjetividade. Anjos ou demônios, elas compareceram ao longo dos tempos como construções

alheias à esfera da experiência e da identidade pessoal.”. (Rufinoni, Simoni Rossinetti. 2017. “Figurações da Mulher no cinema de Lars Von Trier”. Pág. 286.).

Dentro de nossa tradição artística podemos pensar em alguns cânones de representação da loucura e do feminino, que se inserem como simbolismos na construção das personagens que estão ligadas a “[...] Forma de desejar da mulher, nas mais diversas esferas da vida, amorosa, matrimonial, sexual, profissional etc. Ocupando, [...] um lugar ambíguo e contraditório, podendo aparecer nos discursos, ora frágeis e incapazes, ou como seres perigosos e traiçoeiros” (Santos; Pinheiro. 2016. “Representações da loucura feminina no cinema – Augustine e nymphomaniac”. Pág. 396.). Que muito se relacionam a questões postas em obras como “Elogio da loucura”, de Erasmo de Rotterdam, e “Hamlet”, de Shakespeare, no que tange principalmente à questão da virtude e da racionalidade.

No “Elogio da Loucura”, a loucura encarna uma personagem de carne e osso que brinca com os padrões de normalidade e racionalidade, através da forma cômica do riso, abordando temas da tradição cristã inseridas na época, como a salvação eterna ou perdição nos pecados mundanos, sobretudo, a influência humanista/renascentistas de racionalização, que influenciou inclusive o modo de se pensar nas crenças. A personagem “loucura”, ao passo que demonstra falta de sanidade, também revela traços de lucidez ao fazer questionamento sobre a vida e os costumes, Souza em seu texto cita a relevância do filósofo francês na compreensão do lugar comum da representação da loucura que se depositou em volta da literatura “A análise feita por Foucault sobre a loucura aponta Erasmo (através de sua escrita) e Bruegel (através de suas telas) como criadores de uma visão ocidental sobre a loucura na qual se inscrevem: a ausência da razão, a degenerescência dos costumes, a falta de luz.” (Souza, José Fernandes de Rodrigues. 2007. “A loucura na Renascença: análise comparativa das obras de Erasmo e Brugel, na perspectiva de Foucault”. Pág. 3.)

Podemos observar esse caráter dubio, de insanidade (em relação à condição de normalidade) e lúcida (por descrever o que seria a loucura dos homens), na seguinte passagem em que a Loucura alude à questão do matrimônio e da maternidade para as mulheres,

Pois bem, quem desejaria sacrificar-se ao laço matrimonial, se antes, como costumam fazer em geral os filósofos, refletisse bem nos incômodos que acompanham essa condição? Qual é a mulher que se submeteria ao dever conjugai, se todas conhecessem ou tivessem em mente as perigosas dores do parto e as penas da educação? Se, portanto, deveis a vida ao matrimônio e o matrimônio à Irreflexão, que é uma das minhas sequazes, avaliai quanto me deveis. (Rotterdam, Erasmo. “Elogio da Loucura”. 1509. p. 24.)

As personagens femininas do filme parecem brincar com essas formas tradicionais de representação, demonstrando ao longo do desenvolvimento de sua história padrões que já estão depositados na construção da mentalidade ocidental. Claire é a esposa ideal, que se casou com um homem abastado e criou a família perfeita. É centrada e racional. Justine, a protagonista boa, nociva e calma, sem muita ação, vai apresentando quadros depressivos que lhe causam o fim de seu casamento (como julgam outros personagens masculinos do filme).

PARTE II- CLAIRE

A segunda parte do filme se passa na abastada mansão do marido de Claire, onde vive com sua família. O cenário lembra palácios reais, que facilmente serviriam de cenário para alguma reinterpretação da obra de Shakespeare, dada a composição campestre e rica estruturalmente do espaço. A primeira cena é de Claire telefonando para sua

irmã, dando as instruções para que Justine, que se apresenta imóvel, entre num táxi para que chegue em sua casa. Seu marido está ao fundo, comentando sobre a instabilidade emocional e que seria um erro hospedá-la. Justine chega à casa de sua irmã num quadro profundo de depressão; os dias se passam e as cenas monótonas e cotidianas das personagens servem de plano de fundo para o desenvolvimento de ambas, que se potencializam a partir da possibilidade iminente de destruição do planeta Terra. Melancholia está aproximando-se, Claire busca apoio e segurança nas palavras de conforto de seu marido, que é garante a segurança de todos. No decorrer do filme, a esposa ideal e materna busca meios para a proteção de sua família, em contraposição à sua irmã, que compreende e encara o fim do mundo como inevitável sem se importar com seu destino, o de sua família e o do mundo.

Justine aparece nessa segunda parte imersa em seus próprios pensamentos — tidos como insanos —, de apatia frente à morte iminente de tudo o que existe, e se mostra inapta a almejar qualquer possibilidade otimista do destino, enquanto observa sua irmã Claire, tomada pelo nervosismo do fim do mundo. Ao final, a colisão de Melancholia é confirmada; Claire encontra seu marido suicidado, entra em crise; seu primeiro ato é montar uma mesa de café da manhã e chamar seu filho e sua irmã, construindo uma cena falsa de normalidade que jamais existiria frente ao cenário apocalíptico. Claire estranha o padrão de comportamento da irmã, como se fosse uma encenação insana. Claire, carregando seu filho, corre num ato desesperado e impossível de salvação.

O filme tensiona esses padrões de representação feminina; o apocalipse evidencia os estereótipos de ação das personagens femininas e os valores sociais. Justine demonstra um padrão fora da normalidade, depressiva e o que seria dentro da representação dos cânones da literatura ocidental traços de pecado e infortúnio, retomando as representações de Ofélia ao longo da modernidade, formas e características próximas são levantadas pela protagonista Justine, seja na forma estética do filme, a construir cenas próximas as alegorias clássicas de representação de Ofélia, nessa segunda parte a cena do prólogo de Justine vestida de noiva segurando um buque e imersa no rio reaparece; tanto quanto no desenvolvimento da personagem, em que num primeiro momento é dócil e apaixonada, e vai se mostrando apática e tida como irracional ao longo do filme. A personagem Ofélia, dentro da obra e das representações que sua figura foi obtendo, foi sendo construída em volta de certos tropos, como a personalidade misteriosa e sua passionalidade. Sua morte foi uma questão muito abordada, pois não se sabe se ela cometeu suicídio imersa nas águas do rio, e se fora causado pelo abandono do amado e pela morte do pai. Ofélia, como pontua Myoshi, “[...] enredara-se nos joguetes dos homens, acabando, para além da morte terrível, sem receber “sepultura cristã’.” (Myoshi. 2010. Pág. 80.)

Primeiro coveiro – Poderá ser-lhe dada sepultura cristã se foi ela quem procurou a salvação?

Segundo coveiro – Digo-te que sim: por isso, trata de abrir logo a sepultura; o magistrado já fez investigações, tendo concluído pelo sepultamento em chão sagrado.

Primeiro Coveiro – Como assim, se ela não se afogou em defesa própria?

Segundo Coveiro – Foi o que decidiram. (Shakespeare, “Hamlet”. 1623. Ato V – Cena I. p. 156.)

A NATUREZA MORTA EM MELANCHOLIA- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No filme, a representação das personagens femininas discute estereótipos da histeria feminina, tema caro ao romantismo, o qual herdou uma tradição de simbologias iconográficas. O clímax melancólico do filme é

demasiadamente determinado pela relação das personagens com a natureza, que a aparece como pano de fundo essencial para o desenvolvimento de ambas as personagens, em momentos de crise Justine sempre faz uma fuga à natureza, que aparece na maior parte do tempo obscura, sedutora, mortal, e mórbida, como representado na direção de arte da produção.

A *Stimmung* melancólica na modernidade, especificamente dentro das representações do romântico, aparece como um estado da natureza de ser que afeta e determina os homens numa atmosfera. A modernidade contém um clima tipicamente melancólico pela crise de representação, ou giro linguístico, como discute Foucault, que afeta o modo de ser e estar no mundo dos homens, pela falta de orientação nas grandes narrativas. Essa atmosfera melancólica é cara à natureza, na *Stimmung*, em cada historicidade, e ela determina a experiência dos homens.

O tema da natureza morta na história da arte ocidental é um exemplo desse fenômeno da atmosfera. A película aborda com muita inteligência esses estereótipos de nossa tradição romântica, aproximando o público de imagens depositadas no nosso imaginário social, tais como a relação da melancolia na personagem Ofélia no romantismo até hoje, abordada nesse artigo na comparação da construção imagética da proximidade com iconografias da história da arte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA DA SILVA, Arlenice. As noções de *Stimmung* em uma série histórica: entre disposição e atmosfera. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 39, n. esp., p. 53–73, 2016. DOI: 10.1590/S0101-31732016000500005.
- COSTA, Eduardo de Oliveira da; FRANÇA, George Luiz. Narrativas do fim do mundo: *Melancholia*, de Lars von Trier. *Sobretudo: Revista de Humanidades e Arte*, v. 9, n. 1, 2018.
- OLIVEIRA, Sidnei de. O amor metafísico schopenhaueriano em *Tristão e Isolda* de Richard Wagner. 2013, p. 141–142.
- ROTTERDAM, Erasmo. *Elogio da loucura*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].
- RUFINONI, Simoni Rossinetti. *Figurações da mulher no cinema de Lars von Trier*. 2017, p. 286.
- SANTOS, M. I. D. de Andrade. *Representações da loucura feminina no cinema: Augustine e Nymphomaniac*. 2016.
- SOUZA, José Fernandes de Rodrigues. *A loucura na Renascença: análise comparativa das obras de Erasmo e Bruegel na perspectiva de Foucault*. 2007, p. 3.

ELEMENTOS QUE AUXILIAM NA MEMORIZAÇÃO AO CONTAR HISTÓRIAS

ELEMENTS THAT AID IN MEMORIZATION WHEN TELLING STORIES



LIGIA MATTOS RIBEIRO DE LIMA

Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UNITALO (2013) Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metropolitano de Santos – UNIMES (2015); Especialização em Psicopedagogia Institucional e clínica pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação FATECE – (2016); Especialização em Psicomotricidade pelo Centro Universitário FAVENI (2022) Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Quem nunca ouviu uma história deslumbrante? daquelas que enfeitiçam corações. daquelas que ficam grudadas na alma e até podem modificar nossa vida. Elas, as histórias, encantam tanto, porque tocam naquilo que só nós humanos possuímos, a imaginação. Contar histórias é uma tradição que ultrapassa as fronteiras do tempo, pois é tão antiga quanto o próprio homem. É através de momentos contagiantes da contação de histórias que estimulamos nosso aluno para o maravilhoso mundo da leitura, convidamo-lo a viajar sem sair do lugar, a descobrir o mundo num simples virar de página além de ajudá-lo na busca do autoconhecimento e compreensão do mundo que o rodeia. A motivação para desenvolver um estudo referente à contação de histórias, deu-se a partir do meu encantamento com o tema. Refletir, pesquisar e escrever sobre este assunto, implica certamente mergulhar num mundo de fantasia, mas também na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, e isto configura um prazeroso desafio. Repensar o passado para vivenciar o presente, priorizando experiências vividas, articulando momentos significativos, testando misturas e recheios na busca de articular vivências, práticas e teorias, semelhante a uma receita de bolo. Contar histórias para as crianças é como plantar uma semente em terreno fértil. Contar histórias para as crianças é como fazer um bolo, onde cada ingrediente precisa ser medido corretamente e misturado com delicadeza para que seu gosto e seu visual estejam apetitosos aos olhos. Outro aspecto a destacar são os recheios, os quais acrescentamos à massa do bolo. A hora de saborear é o momento mais significativo pois precisa causar água na boca, desde o início, ficando seu sabor guardado na imaginação, sendo que cada vez que lembrado, estimule o gostinho do quero mais. Assim, é o mundo encantado da contação de

histórias. O aroma das histórias está no ar! O gostinho do “quero mais” é um convite para a leitura desse trabalho sobre a contação de histórias, onde cada página tem um sabor especial. Portanto ao virar a página, lembre-se do bolo e delicie-se com o mundo do faz de conta.

Palavras Chaves: Contação de História, Educação Infantil e Memorização

ABSTRACT

Who hasn't heard a dazzling story? The kind that enchant hearts. The kind that stick in your soul and can even change your life. Stories are so enchanting because they touch what only we humans possess: the imagination. Storytelling is a tradition that transcends the boundaries of time, as it is as old as man himself. It is through the contagious moments of storytelling that we encourage our students into the wonderful world of reading, inviting them to travel without leaving their seat, to discover the world in a simple turn of a page, as well as helping them in their search for self-knowledge and understanding of the world around them. The motivation to develop a study on storytelling came from my enchantment with the subject. Reflecting, researching and writing about this subject certainly implies immersing myself in a world of fantasy, but also in my personal, professional and academic career, and this is a pleasurable challenge. Rethinking the past in order to experience the present, prioritizing lived experiences, articulating significant moments, testing mixtures and fillings in the quest to articulate experiences, practices and theories, similar to a cake recipe. Telling stories to children is like planting a seed in fertile ground. Telling stories to children is like baking a cake, where each ingredient needs to be measured correctly and mixed with delicacy so that it tastes and looks appetizing to the eye. Another aspect to highlight are the fillings, which we add to the cake batter. Tasting the cake is the most significant moment because it needs to be mouth-watering right from the start, and its taste needs to be kept in the imagination, so that every time it comes to mind, it stimulates the taste of wanting more. This is the enchanted world of storytelling. The scent of stories is in the air! The taste of “I want more” is an invitation to read this work on storytelling, where each page has a special flavor. So when you turn the page, remember the cake and enjoy the world of make-believe.

Keywords: Storytelling, Early Childhood Education and Memorization.

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo, pretende-se ampliar o conhecimento nos elementos que auxiliam na memorização ao contar história.

Histórias são parte da humanidade. Milenares, são anteriores à escrita. Transmitem os saberes, preservando a cultura e a memórias. Todos nós experimentamos com prazer esses momentos e percebemos o quanto eles contribuem para o conhecimento de mundo, ampliam as possibilidades criativas e desenvolvem as emoções. Histórias são um capítulo fundamental da infância... em quem sabe, de toda a vida.

Objetivou verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores e, como objetivos específicos, os de descobrir se e como o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros.

Quando se conta uma história, deve-se ter em mente que aquele momento será de grande valia para a criança, pois através desses contos será formado um banco de dados de imagens que será utilizado nas situações interativas vividas por ela.

Recomenda-se que o educador faça todo um ritual antes do momento de contar histórias. O ideal é que o professor, ao contar uma história, tenha uma diversidade de estratégias sendo consideradas como principais: tocar a imaginação dos alunos, saber como utilizar a expressão corporal, o ritmo, o gesto, e principalmente a entonação da voz, fazendo com que nesse momento a criança fique envolvida pelo encantamento e pela fantasia.

Para contar histórias não basta apenas ler, mas também interpretá-las com Arte. O contador deve vivê-las, procurar encantar a imaginação da criança. Contar história é educar, é o artifício da oralidade que estimula a imaginação dos ouvintes, faz com que tudo tenha vida, significado, emoção e prazer. O contador de história deve encantar os ouvintes convidando-os a viajar nas estradas fascinadoras da imaginação. Através do lúdico as histórias encantam os ouvintes e conseguem cativá-los por muitas horas. Há muitos recursos dinâmicos como dramatização, fantoches, gravuras que irá enriquecer o seu conto e o fará com que ele se torne inesquecível. A arte de contar histórias ganhou uma conotação maior, como valoroso instrumento no processo educativo. Contar histórias passou a ser compreendido como uma alternativa para se obter subsídios no redimensionamento no agir pedagógico da educação infantil, estabelecendo linhas muito mais positivas na ação educativa, facilitando no processo da aprendizagem.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – O GUIA DEFINITIVO

Contar histórias é a mais antiga das artes. Elas são fontes maravilhosas de experiências. São meios de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. É através do prazer ou emoções que as histórias lhes proporcionam que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, vai agir em seu inconsciente. Ali atuando, ajudamos, pouco a pouco, a resolverem os conflitos interiores que normalmente vivem. Os significados simbólicos dos contos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional, quando se dá a evolução, a passagem do eu para nós. A literatura infantil, principalmente os contos de fadas, podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. As diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilitam à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social. Através deles a criança incorporará valores que desde sempre regem a vida humana. Confrontada com o bom e o belo a criança é levada a com eles se identificar, por trazerem em si a semente da bondade e da beleza. Identificando-se como heróis e heroínas, ela é levada a resolver sua própria situação, superando o medo que a inibe e ajudando-a enfrentar os perigos e ameaças que sente a sua volta.

HORA DO CONTO: POR QUE CONTAR HISTÓRIAS?

As histórias formam o gosto pela leitura: quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela adquire o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura. Leia 10 dicas para ensinar seu filho gostar de ler.

As histórias são um poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento psicológico e moral que pode ser utilizado como recurso auxiliar da manutenção da saúde mental do indivíduo em crescimento.

As histórias instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, amplia seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.

As histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, da imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.

As histórias cultivam a sensibilidade, e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. As histórias facilitam a adaptação da criança ao meio ambiente, pela incorporação de valores sociais e morais que ela capta da vida de seus personagens. As histórias recreiam, distraem, descarregam as tensões, aliviam as sobrecargas emocionais e auxiliam, muitas vezes, a resolver conflitos emocionais próprios. Exemplo: por alguma razão, uma criança é repreendida pela mãe. Não podendo reagir diretamente à “agressão”, identificará a “agressora” na pessoa má do conto. A história funcionará, dessa forma, como antídoto na solução de seus problemas infantis. Será um fator importante na procura do equilíbrio emocional.

Percebe-se então, o quanto é importante que o professor esteja atento às reações infantis perante as histórias contadas, podendo ser de grande ajuda para compreensão da realidade de cada uma das crianças.

UMA VISÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A leitura é um estímulo para desenvolver a capacidade crítica de interpretação e interação social, oferecendo, assim, um contato com o seu mundo imaginário. É nesta fase que todos os hábitos se formam, por isso a importância de formar leitores desde pequenos. Para Bettelheim (1980, p. 59):

Qualquer que seja nossa idade, apenas uma estória que esteja conforme aos princípios subjacentes a nossos processos de pensamento nos convence. Se é assim com os adultos, que aprenderam a aceitar que há mais de um esquema de referências para compreender o mundo- embora achemos difícil senão impossível pensar verdadeiramente segundo outro que não o nosso-é exclusivamente verdadeiro para a criança. Seu pensamento é animista.

As histórias infantis nos levam para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem medo, se consolam, relacionam o real com o imaginário, despertam curiosidade, acreditam nas histórias porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

É de grande importância que o trabalho do hábito pela leitura seja incentivado também em casa. Desde o berço, a criança escuta a mãe cantando e balançando, ou contando histórias antigas. Com isso a criança aprende a gostar do livro pelo afeto, sendo por meio deste que a criança aprende e desenvolve.

Segundo Pinto, citado por Runifo e Gomes (1999) a contação de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos

e conceitos e a aprendizagem intelectual.

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar. De acordo com Abramovich (2009, p.14), “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido, a literatura infantil é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações. Exercendo papel essencial na aprendizagem.

A criança incorpora na história e traz para a sua vida. Bettelheim (1980, p. 15) ressalta que:

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente, e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos.

Assim, os contos de fadas proporcionam diversos sentimentos na criança como fantasia, medo, alegria e tristeza. Sendo de grande importância inserir na Educação Infantil, pois é onde se inicia o caminho para a leitura. Contudo, educar é uma tarefa que exige muita responsabilidade, neste sentido é essencial para uma boa formação que a criança seja estimulada a ler.

Por isso, é importante entender como se dá o processo de formação da leitura. Pais e docentes precisam saber como podem estimular este processo que será significativo por toda a vida. A influência dos pais na formação de leitores. Os pais são grandes incentivadores na formação dos hábitos na criança, por isso sua influência sobre este hábito é de grande importância, pois estarão presentes desde a infância até a velhice, além do contato com o livro e a rica aprendizagem daí surge o gosto pela leitura.

A compreensão e sentido daquilo que o cerca inicia-se quando bebê, nos primeiros contatos com o mundo. Os sons, os odores, o toque, o paladar, estes já são os primeiros passos para a criança aprender a ler. No entanto, esta é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos.

Ela envolve uma série de estratégias que permitem ao indivíduo compreender o que lê. Neste sentido, relatam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2001, p.54.):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. As crianças precisam ser incentivadas, quanto mais cedo melhor, para poder despertar a imaginação, criatividade, análise, senso crítico e poder de argumentação, pois os livros são ferramentas do conhecimento.

Ao ter contato com os livros a criança estreita os laços familiares e cria-se um momento de proximidade. Jolibert (1994, p. 14) afirma que: “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda [e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrado]”.

Cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade. É importante

despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras. Desde cedo à criança já percebe que o livro é uma coisa boa e que lhe dá muito prazer, porém muitos pais acham que por não saberem ler, não precisam ter o contato com os livros.

De acordo com os autores pesquisados e dos resultados obtidos pôde-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa. Contudo, é importante desenvolver o hábito pela leitura constantemente, neste estudo constatou-se que os pais sempre contam histórias para os seus filhos e que as professoras estimulam cotidianamente este ato contando histórias e mandando livros para casa, para inserir os pais no ambiente escolar.

Na transição do século XVII para o XVIII, o significado e o papel social da infância, assim como uma literatura adequada para esta instituição que apenas foi criada posteriormente, as crianças eram reconhecidas como pequenos adultos, possuidores de tarefas e cuidados semelhantes aos de um adulto, o que pode explicar a alta taxa de mortalidade infantil naquela época.

Compartilhando todas as atividades com as pessoas mais velhas, as crianças também possuíam a mesma cultura literária que os demais.

Apenas com a ascensão da burguesia e reestruturação familiar, a criança começou a ser reconhecida como indivíduo diferente do adulto, com atribuições diferentes. No século XVIII, a literatura infantil mostrou-se importante no âmbito escolar e na necessidade de uma mudança na mentalidade sociocognitiva que a criança possuía. A escola foi um dos principais agentes para que a mudança na literatura ocorresse. As primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII e durante o século XVIII. Coelho (2001) afirma que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” (COELHO, 2001, p. 31).

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo.

As histórias são uma 56 maneiras mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem.

Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso nos estudos dos contos observa-se: “Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano.” (VIEIRA, 2005, p. 10)

Desde aqueles tempos remotos e ainda hoje, a necessidade de exprimir os sentidos da vida, buscar explicações para nossas inquietações, transmitir valores de avós para netos têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar histórias.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor.

Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem.

A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão.

Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins. Sendo assim, a reformulação da literatura infantil foi de extrema importância para que a sua função social e individual pudesse respeitar as especificidades e necessidades da intencionalidade que a história possui e quer transmitir para a criança. Além, é claro, da adequação condizente com a faixa etária. Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37). A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. (PENNAC, 1993, p. 124). Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado, e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2). Dessa forma, utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado

a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

CONTANDO HISTÓRIAS AO LONGO DO TEMPO

Qualquer que seja o período histórico e contexto no qual ela se apresenta, uma das coisas que faz eco é a de que a arte é transformação simbólica do mundo. Ela propicia a criação de um universo mais significativo e ordenado. A arte vibra com a vida e contar histórias pede este pulsar para se configurar como comunicação emocional.

As crianças agem, pensam, sentem, sofrem, alegram-se como se elas próprias fossem os personagens. Para se contar bem uma história é preciso possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, pois os valores artísticos, linguísticos e educativos dependem da arte do narrador, que poderá fazer uso do instrumento da voz e das linguagens não verbais, como: gestos, olhar, músicas, cheiros, toque; e conta com audição, visão, olfato e tato. Uma história deve ser trabalhada procurando selecionar o que o educador quer ensinar ou de acordo com o contexto da aula que será dada, pesquisar algo que toque sua vida de maneira especial, se for uma contação que já veio incluído no material para seu usado, deverá ser lida várias vezes. Logo após, o educador deverá recriar a história e passá-la para uma linguagem oral para não ficar apenas como um texto exposto. Continuando deverá ensaiar os gestos, movimentos e voz, por último deverá observar a história como um todo, na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

É importante também, que tenha conhecimento das falas, que saiba conduzir a história, se isto for bem-preparado, o professor não irá correr o risco de enfrentar surpresas desagradáveis. Busatto(2007), explica que para contar uma história é preciso saber primeiro a intenção para com esta história.

O que eu quero?

O que a história quer dizer?

O que a história significa para mim?

O que a história significa para o outro?

Qual o meu objetivo?

Ainda contando com a contribuição de Busatto (2007) para conseguir atingir o objetivo de ensinar e a criança aprender é preciso escolher leituras que incentive as crianças a ouvir e reproduzi-las posteriormente. Usar entonação de voz atraente, fazer suspense, usar gestos movimentando o corpo e estar sempre atento ao vocabulário da história colocando significados quando houver palavras novas.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da

literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para tingir uma plateia

Esta união entre literatura, poesia, música e teatro faz com que a criança aprenda os conteúdos que forem colocados junto com a história e participe do enredo expressando de maneiras diferentes dentro do contexto histórico, em cada momento e em diversos lugares, lembrando sempre que as histórias vão ficar para sempre.

Logo após o término da história podem-se reunir as crianças para encenarem com uma dramatização, fazer trabalhos manuais com recortes de revistas, dobraduras, colagem, pintura e atividades de acordo com o planejamento da aula sempre fazendo uma ponte entre a história e o conteúdo da aula.

Outra ideia que terá bons resultados é construir uma história em conjunto, nunca esquecendo do bom planejamento. Exemplo: as crianças poderão trazer fotos e através destas fotos começarem a construir juntos uma bela história. Elas ficarão encantadas por participarem do enredo e ser o personagem real e ao mesmo tempo ser protagonista de suas histórias.

As histórias podem ser vivenciadas pelas crianças, especialmente as mais novas, de diversas maneiras: lendo o livro, representando, dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos ou fantoches. O educador, portanto, deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial.

Mesmo que o vocabulário lhes seja desconhecido, encontra-se aí uma boa oportunidade de enriquecê-lo, a partir, sobretudo, das perguntas que elas podem e devem sempre poder elaborar. O educador deve procurar agir como elemento incentivador do interesse das crianças pelo enredo, comportando-se não somente como mediador das histórias, mas, também demonstrando entusiasmo e curiosidade, como mais um ouvinte participante no mundo do imaginário.

As histórias contadas oralmente têm uma força de transmissão oral, isto é: a voz, o olhar e o gesto vivo do contador de histórias, que alegra ou entristece as crianças. Com relação ao ensino, uma história contada com arte faz com que o educador planeje todos os passos e com isto adquira um aprendizado concluindo algumas lições primeiramente para sua vida, quanto ao aprendizado, o aluno ao ouvir histórias, ou mesmo fatos do dia a dia, faz assimilações de alguns aspectos da aprendizagem literária, e isto ocorre quando existe motivação e desafio. Segundo Busatto 2007.

A Arte de contar histórias é um instrumento capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes "estar com" os conceitos.

As crianças precisam aprender como adquirir domínio próprio para serem adultos mais tolerantes e enfrentar as dificuldades no dia a dia com moderação. Contar uma história com arte na educação infantil faz com que a criança adquira não só os princípios éticos, mas, uma aprendizagem de leitura e de escrita com mais rapidez enriquecendo suas habilidades e atitudes.

Atualmente o grande desafio que as instituições de educação infantil têm enfrentado é adaptar uma prática que atenda às necessidades da criança com o processo da linguagem oral e escrita, considerando que desde a educação infantil a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem da leitura e escrita.

O desenvolvimento efetivo da linguagem na fase da infância, ocorre com estímulos, no qual este trabalho cita a história contada com arte, além de desenvolver uma aprendizagem adequada, irá capacitar à criança para

que o acesso da linguagem tenha grande sucesso.

Finalmente é oportuno acrescentar que a criança ama ouvir histórias desde cedo. Seja nas instituições infantis, nas séries iniciais as primeiras palavras começam aparecer, e a partir de dois anos de idade a criança já deve estar juntando duas palavras, com sua pronúncia particular, por volta dos três anos, ocorre uma verdadeira explosão da linguagem; nesta fase é importante que o educador conte histórias usando muito a sua própria voz acompanhada de gestos e expressões, sempre observando a importância da fala de cada do infante.

Por meio das histórias podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem e proporcionando às crianças o exercício da imaginação e da criatividade. Além disso, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, como a comparação, relações temporais e espaciais, entre outros, e, estimulam a construção de valores éticos que fundamentam a cidadania nas crianças.

Ao contar histórias para um grupo de crianças, assume-se um importante papel muito importante nesse processo, sendo um agente formador de pessoas melhores, mais concentradas, criativas e ágeis para encontrar soluções na vida prática.

O PAPEL DO PROFESSOR

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS, FÁBULAS E HISTÓRIAS CURATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ASPECTOS SOCIOCOGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA (3 A 6 ANOS).

As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Durante muito tempo, foram a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento.

A narrativa é a arte de contar histórias que é tão antiga quanto o homem. A contação de história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem. São textos que mantêm uma estrutura fixa, partindo de um problema (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos: fadas, bruxas, duendes, gigantes entre outros. A restauração da ordem acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica, simplificando todas as situações. Isso permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatros/cinco anos. Podem ser contadas as

estórias que os pais gostavam quando crianças ou que tenham atração e valor para a criança. Os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os Irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm -, que fizeram e fazem muito sucesso até hoje com suas histórias e seus contos. Nascidos na Alemanha, os Irmãos Grimm dedicaram a sua vida ao registro das fábulas infantis e assim ganharam fama e popularidade com as crianças. Além das belas histórias e das contribuições para o imaginário dos pequenos, os Irmãos Grimm também contribuíram para a língua alemã com um dicionário e, assim, desenvolveram um estudo mais aprofundado da língua e do folclore popular local. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para crianças. Os contos para as crianças, na verdade, eram contos destinados aos adultos. O que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças. “Todos os contos de fadas dos Irmãos Grimm foram discutidos com respeito às origens de cada estória, suas diferentes versões em todo o mundo, suas relações com outras lendas e contos de fadas” (BETTELHEIM, 2002, p. 351).

Um dos contos de fadas mais contados às crianças é o da Bela Adormecida. Antes, uma estória destinada aos adultos, o conto foi adaptado, alguns elementos foram modificados e retirados e, assim, se tornou um conto infantil. Na versão original, a encantadora Bela Adormecida, depois de furar o dedo numa agulha, dorme por cem anos, até que um dia surge um príncipe que a beija e ela desperta do sono profundo. Eles se apaixonam, casam-se e vivem felizes para sempre. Mas, infelizmente, o conto original não é tão doce. No original, a jovem é colocada para dormir por causa de uma profecia, ao invés de uma maldição; o rei, ao vê-la dormindo, abusa sexualmente e a engravida. Após nove meses, ela dá à luz a duas crianças (enquanto ela ainda está dormindo). Não é o beijo de um príncipe que a acorda, uma das crianças chupa o seu dedo, e remove o pedaço de linho que estava a mantê-la dormindo. Em seguida, ela acorda sendo mãe de dois filhos. A Bela Adormecida conhecida hoje tem duas versões diferentes: a de Perrault e a dos Irmãos Grimm. A diferença se refere aos detalhes das duas histórias. Por mais variadas que sejam as versões, o tema central é o mesmo. Segundo Bettelheim (2002, p. 271), as versões Perrault e dos Irmãos Grimm começam indicando que poderemos ter de esperar muito tempo para encontrar realização sexual, como a que implica ter um filho. A estória está baseada no simbolismo, em que se explica, de forma indireta, o que representa cada situação como, por exemplo, a presença de vários príncipes que tentaram se aproximar da bela adormecida, mas que ficaram presos nos espinhos.

Muitos príncipes tentam alcançar Bela Adormecida antes de terminar sua maturação; todos os pretendentes prematuros perecem nos espinheiros. Com isto, o conto adverte à criança e aos pais que o despertar do sexo antes da mente e do corpo estarem prontos para ele é muito destrutivo. Mas quando Bela Adormecida finalmente adquiriu maturidade física e emocional, e está pronta para o amor, e, por conseguinte, para o sexo e o casamento, então o que antes parecera impenetrável se abre. O muro de espinhos subitamente se transforma numa cerca de flores grandes e belas que se abre para o príncipe entrar. A mensagem implícita é a mesma de vários outros contos de fadas: não se preocupe e não tente apressar as coisas – no seu devido tempo, os problemas impossíveis serão solucionados, como que espontaneamente. (BETTELHEIM, 2002, p. 273-274).

Outra estória conhecida pelas crianças é a de João e Maria. A versão conhecida de Hansel e Gretel fala de duas criancinhas que ficam perdidas na floresta, até encontrar seu caminho para uma casa de gengibre e doces que pertence a uma bruxa. As crianças acabam escravizadas por um tempo enquanto a bruxa as prepara para comer. Eles encontram a saída, atiram a bruxa no fogo e fogem. Na versão francesa anterior desse conto (chamado *The Lost Children – As Crianças Perdidas*), em vez de uma bruxa, temos um demônio. Agora o demônio é enganado pelas crianças (da mesma forma que Hansel e Gretel), mas resolve isso e põe um chicote para fazer uma criança sangrar (isto não é um erro – ele realmente faz isso). As crianças fingem não saber como chegar ao chicote, portanto a mulher do demônio demonstra. Enquanto ela está deitada, as crianças cortam a sua garganta e escapam. Esse conto de fadas folclórico, segundo Bettelheim (2002, p. 195), transmite uma verdade importante, embora desagradável: a pobreza e a privação não melhoram o caráter do homem, mas, sim, o tornam mais egoísta e menos sensível aos sofrimentos dos outros, e assim sujeito a empreender feitos malvados. Quando o João utiliza o pão para marcar o caminho de volta para casa, é como fuga (da fome) que o impede de pensar de forma clara sobre a situação problema, não pensando na possibilidade de os pássaros comerem as migalhas do pão. As crianças não veem a casa de biscoito de gengibre como abrigo e segurança e sim como alimento que as satisfará e não pensam nas consequências. Para Bettelheim (2002, p. 197), o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. A criança necessita ser exposta a essa linguagem para prestar atenção a ela. O conteúdo pré-consciente das imagens do conto de fadas é muito rico porque estimula a criança a desenvolver seu intelecto. A bruxa representa os aspectos destrutivos da oralidade, que está propensa a comer as crianças como elas devoraram a casa de biscoito. As suas intenções malvadas forçam as crianças a reconhecerem os perigos da voracidade oral. Uma bruxa forjada pelas fantasias ansiosas da criança persegue-a; mas uma bruxa que ela pode empurrar para dentro de seu próprio fogão para que morra queimada é uma bruxa da qual a criança pode se livrar. Enquanto as crianças continuarem a acreditar em bruxas – sempre o fizeram e sempre o farão – até a idade em que não sejam mais compelidas a dar aparência humana às suas apreensões informes – elas necessitarão de histórias onde crianças se livram, pela engenhosidade, destas figuras persecutórias da imaginação. Conseguindo fazê-lo, ganham muito com a experiência, como o fizeram João e Maria. (BETTELHEIM, 2002, p. 202).

As histórias curativas envolvem os ouvintes e possibilita ao contador de histórias promover a mudança de comportamentos inadequados em diferentes idades e procedimentos. O livro apresenta oitenta histórias divididas em categorias de comportamentos desafiadores para as crianças de três a oito anos de idade. No entanto, o livro oferece uma diversidade de orientações e modelos para criação de histórias, utilizando recursos multiculturais, que poderão ser usadas em qualquer fase da vida. Segundo a autora, é importante ressaltar que as histórias não são pílulas mágicas com receitas para cada comportamento. Cada situação deve ser analisada pelo contexto sociocultural, pois cada ser é único com comportamentos diversificados. A contribuição desse livro é permitir, pela imaginação, contar, criar e trazer possíveis transformações para a humanidade. A imaginação infantil é elevada, sublime, celestial e pura. A criança, diferentemente, se relaciona com as histórias como os adultos. A imaginação, nos contos de fadas, se torna para a criança uma realidade, ao passo que para os adultos é feita uma análise sobre a veracidade das histórias, sendo, portanto, uma barreira para o imaginário adulto. A autora descreve momentos de sua trajetória histórica enquanto mãe, escritora e contadora de histórias, apontando questionamentos importantes: O que é uma história? Seria como definir algo como o humano, a árvore e o arco-

íris, acrescentam ainda que a 'História' é como a vida, é difícil de definir ou categorizar. O que é uma história terapêutica? Os contos, os temas universais, permitem às pessoas sorrir ou chorar. Refletir sobre suas experiências de vida pode curar e incentivar para novos desafios, promovendo grandes transformações. Diante da diversidade de histórias apresentadas, escolhemos duas para aprimorar o nosso trabalho, O Inquieto Pônei Vermelho, uma história escrita para comportamentos rebeldes, criada para uma criança de quatro anos que, segundo a autora, era agitada, corria, chutava e batia nas demais crianças da creche.

A história revela o comportamento de um pônei que corria, pulava e dava coices, não deixando o fazendeiro escovar o seu pelo, causando, então, uma coceira e incomodando os 65 demais pôneis do estábulo, por fazerem tanta bagunça não podiam descansar. Até que um dia o pônei escuta o conselho da escova e tudo se resolve: além de limpo, ele poderia galopar livremente pelos campos.

A segunda história escolhida é O Jardim de Deus. Pode ser contada nos momentos em que há problemas para dormir ou pesadelos (idades de quatro a oito anos), ajuda acalmar a criança por estar assustada e conduzi-la ao mundo da imaginação.

A história leva a criança a imaginar um lindo lugar com base na natureza, um riacho brilhante e um pássaro anjo, proporcionando, assim, a tranquilidade e revelando que Deus compartilha do seu jardim com todos nós. Para que os objetivos sejam alcançados ao contar uma história, o contador precisa considerar alguns pontos importantes:

- a) as histórias podem ser lidas ou contadas; o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entonação de voz e a postura do corpo;
- b) sensibilidade ao multiculturalismo para escrever e contar as histórias;
- c) considerar as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto;
- d) utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches é um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores;
- e) preparar o ambiente, considerar as idades, falar com clareza, começar e finalizar as histórias; direcionar uma por dia é fundamental para uma boa contação;
- f) é essencial que, ao final, seja feita uma avaliação de todo o processo. A arte de contar histórias atravessa gerações, convida a humanidade através da imaginação a refletir sobre a própria vida e transformar comportamentos desafiadores. As histórias podem ser lidas ou contadas, podem transformar ou curar, mas, para que isso aconteça, é preciso a responsabilidade e a sensibilidade para saber contá-las.

O MOMENTO MÁGICO DE CONTAR HISTÓRIAS

A palavra mágica

Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre. Procuro sempre, e a minha procura ficará sendo a minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade. Devemos lembrar que Cristo, nas pregações, usava a parábola, uma forma narrativa alegórica, uma história, para passar sua mensagem aos homens. Suas palavras iam do concreto ao simbólico e todos as entendiam.

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito, iluminam nosso interior, e, ao mesmo tempo, nos tornam mais protagonistas na resolução dos problemas e mais flexíveis para aceitar diferenças.

O exercício de contar histórias possibilita debater importantes aspectos do dia a dia das crianças. Contar histórias é também uma forma de ensinar temas éticos e cidadania e de propiciar um mundo imaginário que encanta a criança. A criança necessita ouvir histórias para desenvolver sua imaginação, a observação, e a linguagem oral e escrita, assim como, o prazer pela arte, a habilidade de dar lógica aos acontecimentos e estimular o interesse pela leitura.

Através da arte de contar histórias, podemos tornar possível a construção da aprendizagem relacionada à competência cognitiva da criança, propiciando elaboração de conceitos, compreendendo sua atitude no mundo, e se identificando com papéis sociais que exercerá ao longo de sua existência. Às histórias devem acontecer dentro de um contexto simples e adequado ao entendimento da criança. São extraordinárias ferramentas para a comunicação de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente. O professor como contador de histórias, transforma-se em um mediador privilegiado dentro do contexto da educação quando leva o aluno a pesquisa e a novas produções. A história passa a ser reinventada pela criança através de um desenho, uma pintura, ou mesmo através de uma fala com enfoque pessoal.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais

(como feiras do livro). O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra. A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas. De acordo com prévia pesquisa bibliográfica, ficou evidente que a contação de histórias pode e deve ser usada como metodologia para o desenvolvimento dos alunos e de sua personalidade, melhorando de maneira significativa o desempenho escolar. Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

A questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica não pretende de forma alguma desconfigurar sua função de transmitir beleza, sensibilidade, prazer. Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a contação de histórias pode auxiliar a práxis sem perder seu valor estético e artístico. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. BETTELHEIM (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das 67 crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta: “Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.” Quanto à leitura em si, ele acrescenta: “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

A escola, dia a dia, vem perdendo seu papel de estimuladora da literatura para seus educandos, já não é contínuo o uso de livro paradidático. As palavras de Maciel (2010) são bem oportunas para a reflexão proposta neste trabalho, já que o autor defende a ideia de que o espaço da literatura em sala de aula, além de desvelar a obra e aprimorar percepções, também é uma maneira de enriquecer o repertório discursivo dos alunos, sem ter medo da análise literária. Pois, “longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito.” (MACIEL, 2010, p. 59).

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginarem, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

TÉCNICAS NECESSÁRIAS NAS OFICINAS DE CONTAÇÃO.

1ª - Estudar a história. Não é necessário memorizar, mas é preciso compreendê-la, guardar as sequências dos fatos e saber como transmitir toda a emoção no momento exato, tornando-a apaixonante.

2ª – Sentir a história. A história deve despertar a sensibilidade de quem a conta, sem emoção não haverá sucesso.
10

3ª – Ter domínio completo sobre o texto. O contador tem que estar seguro sobre o que vai contar, senão é melhor não contar.

4ª – Acreditar na história. O contador tem que fazer o ouvinte acreditar naquilo que está sendo contado, por mais irreal que pareça, tem que passar credibilidade.

5ª – Olhar para a plateia. O olhar é um vínculo fundamental de ligação entre o narrador e o público.

6ª - Falar com voz clara e agradável. Contar com naturalidade é contar sem afetação, de forma clara, audível e agradável, sem impostar a voz ou falar em falsetes.

7ª - Ser comedido nos gestos. Se exagerar em gestos sem objetivos, quando fizer um que seja necessário para melhor entender a história, tal gesto não será notado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno. Sobre suas vantagens, foram destacadas a aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e a disciplina. Estabelecendo a relação entre os dados, observamos que a importância das 68 histórias na escola se deve ao fato de ela proporcionar o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, o fortalecimento da autoestima, além da função lúdica. Visto a relevância da contação de histórias na escola, será importante a continuidade deste estudo com novos enfoques sobre contação de histórias e suas contribuições.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: elos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: SEB, 2006.
- BUSATTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto --Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-arte-de-contar-historia-na-educacao-infantil/53329/#ixzz48NdHqwyl> Alegre: Artmed, 1999.
- SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó, Argos, 2001.
- <http://www.webartigos.com/artigos/a-arte-de-contar-historia-na-educacao-infantil/53329/#ixzz48NcFhUmR>

LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA



AFRO-BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR STRENGTHENING SELF-ESTEEM

MARIA APARECIDA FEITOSA DE SEQUEIRA PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo– UNIAN–Santo André (2017). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Educacional de Cursos Educacionais Profissionalizantes– CICEP (2020); Professora de Educação Infantil CEI Bryan Biguinat Jardim.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como a literatura infantil afro-brasileira pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento de crianças negras no cotidiano escolar. Parte-se do entendimento de que ver protagonistas negros em histórias de qualidade abre espaço para conversas serenas sobre identidade, respeito e convivência. Com base em pesquisa bibliográfica recente, descrevem-se critérios simples para seleção de títulos por faixa etária, destacando autoria e ilustração responsáveis, linguagem adequada e diálogo com o currículo. Apresentam-se indícios de impacto observáveis na fala, nos desenhos e nas atitudes das crianças, como maior participação, autorretratos mais detalhados e interações mais respeitadas. Indicam-se ainda rotinas de continuidade no planejamento pedagógico, com rodas de conversa, projetos de artes e portfólios, que ajudam a registrar avanços e a envolver a família. Conclui-se que a leitura, mediada com cuidado e regularidade, favorece autoestima, amplia repertórios culturais e sustenta práticas antirracistas desde os primeiros anos.

Palavras-chave: Literatura infantil afro-brasileira; Autoestima; Pertencimento.

ABSTRACT

This research analyzes how Afro-Brazilian children's literature can strengthen the self-esteem and sense of belonging of Black children in their daily school life. It starts from the understanding that seeing Black protagonists in quality stories opens space for serene conversations about identity, respect, and coexistence. Based on recent bibliographic research, simple criteria for selecting titles by age group are described, highlighting responsible

authorship and illustration, appropriate language, and dialogue with the curriculum. Observable evidence of impact in children's speech, drawings, and attitudes is presented, such as greater participation, more detailed self-portraits, and more respectful interactions. Continuity routines in pedagogical planning are also indicated, with discussion circles, art projects, and portfolios, which help to record progress and involve the family. It is concluded that reading, mediated with care and regularity, fosters self-esteem, expands cultural repertoires, and supports anti-racist practices from the earliest years.

Keywords: Afro-Brazilian children's literature; Self-esteem; Belonging.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil afro-brasileira entra na sala de aula como quem abre uma janela num dia abafado: o ar circula, as crianças respiram melhor e passam a se ver com outros olhos. Em um país marcado por tantas histórias silenciadas, livros com protagonistas negros ajudam a contar o que sempre existiu, mas nem sempre ganhou espaço. Quando essa leitura chega cedo, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nascem conversas simples e profundas sobre quem cada um é, de onde veio e como pode caminhar com a cabeça erguida. A escola, que carrega a tarefa de ensinar conteúdos e valores, encontra nos contos, poemas e imagens um caminho acessível para tratar pertencimento, respeito e diversidade sem peso, do jeito que criança entende: pela narrativa, pela brincadeira, pelo exemplo.

Trabalhar com obras afro-brasileiras não é moda passageira. É um passo firme para fortalecer a autoestima de estudantes negros e educar toda a turma para a convivência. Quando a criança se reconhece no herói, na cientista, no menino que vence o medo, cresce a confiança e o desejo de aprender. Ao mesmo tempo, colegas ampliam repertórios e derrubam estereótipos. A leitura vira ponte entre escola, família e comunidade, favorecendo práticas pedagógicas que acolhem identidades, cabelos, cores de pele, modos de falar e memórias. Em tempos de telas e mensagens rápidas, o livro infantil segue como uma ferramenta amigável, concreta, que cabe no colo e abre assunto sem agressividade.

A questão que guia este trabalho é: de que forma a literatura infantil afro-brasileira pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento de crianças negras no cotidiano escolar?

O objetivo geral é analisar que forma a literatura infantil afro-brasileira pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento de crianças negras no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, busca-se: mapear critérios simples para seleção de títulos adequados à faixa etária e ao contexto da escola; identificar indícios de impacto na fala das crianças, nas produções visuais e nas atitudes em sala e sugerir ações de continuidade no planejamento pedagógico, como rodas de conversa, projetos de artes e registros no portfólio.

O estudo seguirá o caminho da pesquisa bibliográfica. Serão consultados livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais que discutem literatura infantil afro-brasileira, identidade, autoestima e práticas de mediação de leitura na escola.

COMO A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA FORTALECE AUTOESTIMA E PERTENCIMENTO NO DIA A DIA DA ESCOLA

A sala de aula ganha outra luz quando as crianças se veem nas histórias. Personagens negros ocupando o centro da narrativa ajudam a construir uma imagem positiva de si, reforçam a ideia de que todos podem ser heróis, cientistas, artistas e líderes. Esse encontro com a própria imagem em textos e ilustrações alimenta segurança, coragem e orgulho. Ao mesmo tempo, convida toda a turma a ampliar repertórios e a conviver com respeito. Não é só um recurso estético. É um gesto pedagógico alinhado à marcos curriculares que pedem equidade, diversidade e valorização das identidades desde os primeiros anos da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A autoestima nasce de pequenas experiências repetidas: ouvir o próprio nome com carinho na história lida, reconhecer o cabelo, a pele e a família nas páginas, perceber que a trajetória do protagonista negro não é sempre sofrimento, mas também descoberta, afeto e conquista. Quando a literatura oferece esse espelho simbólico, a criança aprende a se apresentar com mais firmeza, a falar de si e a participar das atividades com disposição. Pesquisas e ensaios apontam que práticas antirracistas na escola precisam de instrumentos simples e constantes, como rodas de leitura e projetos com livros que representem a negritude de maneira afirmativa e plural, para romper estereótipos e sustentar mudanças de atitude ao longo do ano letivo (RIBEIRO, 2019; SILVA; SILVA, 2021).

Outro ganho aparece no sentimento de pertencimento. A leitura compartilhada cria linguagem comum entre colegas e educadores. Quando as obras afro-brasileiras entram no planejamento, a escola comunica que as culturas negras fazem parte do cotidiano escolar e da história do país, não como nota lateral, mas como conhecimento vivo. Esse movimento dialoga com pesquisas e orientações que defendem a educação das relações étnico-raciais desde a primeira infância, com escolhas de livros, conversas mediadas e registros que valorizem as experiências das crianças negras (CARVALHO; GAUDIO, 2020).

O currículo oferece base para essa prática. A BNCC convoca redes e escolas a construírem propostas que considerem a diversidade brasileira e assegurem aprendizagens com sentido para todos os estudantes. Trabalhar literatura afro-brasileira nessa chave não é evento isolado. Entra como eixo de linguagem, artes e história de vida, favorecendo oralidade, leitura de imagens, produção de textos e projetos integrados. Estudos recentes discutem como essa inserção pode caminhar de forma consistente, evitando ações pontuais e garantindo continuidade nas rotinas pedagógicas (BRASIL, 2017; JUSTINO; CAGNIN; NOGUEIRA, 2022; SILVA; SILVA, 2021).

Para que o efeito se sustente, a mediação importa. O professor lê com atenção às palavras e às imagens, abre espaço para perguntas, acolhe memórias, convida a turma a recontar, desenhar e dramatizar. Nessa trilha, aparecem sinais de impacto: crianças negras chamando atenção para detalhes de semelhança com os personagens, maior participação nas rodas, ampliação do vocabulário para falar de si, redução de piadas preconceituosas e respostas de apoio entre colegas. A literatura, assim, vira ponte para a construção de identidades seguras e para a convivência respeitosa. Pesquisas de campo e análises de obras mostram que essa escolha didática favorece identidades afirmativas e amplia o letramento estético e social já na Educação Infantil e nos anos iniciais (CARVALHO; GAUDIO, 2020; OLIVEIRA SANTOS, 2022).

Há também o papel da comunidade escolar. Quando a escola organiza acervos, envolve a família nas leituras e registra as experiências em portfólios, o recado fica claro: esse é um compromisso institucional. Autores e autoras que pesquisam políticas curriculares lembram que a efetividade depende de continuidade, formação docente e avaliação do que se faz em sala. É um caminho possível e necessário no marco legal e pedagógico brasileiro (JUSTINO; CAGNIN; NOGUEIRA, 2022; BRASIL, 2017).

Pode-se dizer que, a literatura infantil afro-brasileira fortalece a autoestima e o pertencimento porque oferece espelhos positivos, dá linguagem para nomear experiências, cria um chão comum para o diálogo e ancora o trabalho pedagógico em diretrizes que defendem uma educação de qualidade para todos. Quando essa prática vira rotina, a criança negra encontra lugar de fala e de escuta, e a escola inteira aprende a ler o mundo com mais justiça.

CRITÉRIOS SIMPLES PARA SELECIONAR TÍTULOS DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA POR FAIXA ETÁRIA E CONTEXTO DA ESCOLA

Escolher bem o livro faz diferença. Alguns cuidados ajudam a montar um acervo que acolhe as crianças, sustenta boas conversas e vira rotina pedagógica. A seguir, apresentam-se critérios práticos, pensados para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com atenção à autoria, às imagens, ao texto e ao uso em sala.

1) Representação que reforça autoestima e pertencimento

Vale priorizar histórias em que crianças negras são protagonistas de aventuras, descobertas e alegrias do cotidiano, não apenas narrativas de dor. Personagens com diferentes tons de pele, cabelos, famílias e territórios ajudam cada estudante a se enxergar com respeito e orgulho. Essa escolha favorece a construção de identidades positivas e relações mais justas entre colegas, como apontam pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais e práticas antirracistas na escola (CARVALHO; GAUDIO, 2020; RIBEIRO, 2019; SILVA; SILVA, 2021).

2) Autoria, ilustração e paratextos

Dar centralidade a autoras, autores e ilustradores negros fortalece repertórios e oferece novas vozes à turma. Ler orelhas, prefácios e notas do livro ajuda a perceber intenções estéticas e referências culturais. Ilustrações devem evitar estereótipos e caricaturas, com atenção a traços de cabelo, traços faciais e vestimentas. Esses cuidados dialogam com orientações curriculares que pedem diversidade, respeito e qualidade artística na seleção de materiais (BRASIL, 2017).

3) Adequação por faixa etária

A escolha do texto e da imagem precisa acompanhar o desenvolvimento das crianças, sem perder riqueza cultural.

- **Educação Infantil 0-3 anos:** livros cartonados e resistentes, formatos grandes, poucas palavras por página, repetição sonora, rimas e imagens nítidas. Páginas que convidem a apontar, nomear e brincar com as diferenças de cor, cabelo e família de modo afetivo.
- **Educação Infantil 4-5 anos:** narrativas curtas com sequência clara, humor, jogos de linguagem, cantigas e oralidades de matrizes africanas e afro-brasileiras. Espaço para reconto, desenho e dramatização.
- **1º e 2º anos (6-7 anos):** textos breves com capítulos curtos, vocabulário acessível, apoio de imagens, temas de amizade, coragem e curiosidade. Propostas que conectem leitura e escrita: listas, bilhetes, legendas e pequenos relatos.
- **3º ao 5º ano (8-10 anos):** enredos mais longos, múltiplos pontos de vista, intertextualidade com lendas, brincadeiras, culinárias e músicas afro-brasileiras. O mediador pode propor rodas de conversa, sínteses e pequenos projetos de pesquisa. Esses caminhos se alinham às expectativas de aprendizagem de

Linguagens na BNCC e ao uso de critérios técnicos do PNLD Literário sobre faixa etária, extensão textual e relações texto-imagem (BRASIL, 2017; BRASIL, 2021).

4) Linguagem, temas e construção da narrativa

A linguagem deve ser clara e, ao mesmo tempo, rica. Rimas, onomatopeias, refrões e variações de fala valorizam oralidades afro-brasileiras e ampliam o repertório da turma. Temas como amizade, família, festas, brincadeiras, ciência, esportes e sonhos aparecem com naturalidade, sem marcar o personagem negro apenas pela cor da pele. Narradores confiáveis, tramas que evitam moralismo excessivo e finais que abrem conversa tendem a engajar melhor as crianças (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2019).

5) Qualidade material e acessibilidade

Papel resistente, boa encadernação, tipografia legível e contraste adequado entre texto e fundo favorecem a participação de todos. Letras em tamanho confortável, margens generosas e imagens com foco claro ajudam leitores iniciantes. Selos e premiações podem indicar qualidade, mas não substituem a leitura prévia do professor. O PNLD orienta observar aspectos físicos, legibilidade e projeto gráfico para uso na escola (BRASIL, 2021).

6) Cuidado com estereótipos e enquadramentos

Convém recusar livros que apresentem personagens negros sempre em posição secundária, sem nome, sem voz ou associados a traços de subserviência. Também é importante identificar exotizações, generalizações culturais e “lições de moral” que reforçam preconceitos. A mediação não precisa ser punitiva. O professor pode comparar duas páginas, perguntar o que as crianças veem e convidar a turma a sugerir soluções mais respeitadas antes de seguir a leitura (CARVALHO; GAUDIO, 2020; SILVA; SILVA, 2021).

7) Diálogo com o currículo e com a comunidade

A seleção ganha força quando conversa com projetos da escola. Festas, feiras literárias, semanas temáticas e portfólios podem incluir leituras afro-brasileiras de forma regular. Envolver a família com empréstimos de livros, bilhetes de leitura e exposições de produções das crianças amplia o impacto e consolida pertencimento. A BNCC encoraja esses vínculos e a construção de repertórios culturais diversos desde os anos iniciais (BRASIL, 2017).

8) Checklist rápido para o professor

Antes de levar o livro para a roda de leitura, vale responder:

1. O protagonista negro tem agência, vontade e caminhos próprios na história (ou só reage ao outro).
2. As imagens representam com cuidado tons de pele, cabelos e expressões.
3. A extensão do texto e o vocabulário combinam com a idade da turma.
4. O enredo abre conversa respeitosa sobre identidade, sem estigmas.
5. Há espaço para conto, desenho, música, brincadeira e registros.
6. O material físico é adequado ao uso escolar.
7. O título dialoga com objetivos de aprendizagem do planejamento. Esse percurso atende às orientações de seleção de materiais do PNLD Literário e às competências gerais de Linguagens na BNCC (BRASIL, 2017; BRASIL, 2021).

9) Fontes de consulta para a curadoria

Guias do PNLD, pareceres de redes de ensino, resenhas acadêmicas e revistas especializadas ajudam a decidir. Pesquisas recentes sugerem que rotinas simples de curadoria, com registro do porquê de cada escolha,

elevam a qualidade do acervo e favorecem continuidade ao longo do ano letivo (CARVALHO; GAUDIO, 2020; JUSTINO; CAGNIN; NOGUEIRA, 2022).

IMPACTO E AÇÕES DE CONTINUIDADE NO PLANEJAMENTO

Na fala das crianças, surgem mudanças visíveis. O vocabulário de identidade aparece em frases de respeito a si e aos colegas, como quando nomeiam cabelos, peles e famílias com carinho. Crianças negras passam a dizer que se reconhecem nos personagens e desejam desenhá-los, o que indica pertencimento e autoestima. Cresce a participação nas rodas, com mais perguntas, recontos e narrativas pessoais. Em muitos momentos, a mediação entre pares fica evidente quando alguém reage a comentários inadequados e convida o colega a falar de forma respeitosa, sinal de avanço na convivência e no cuidado coletivo (CARVALHO; GAUDIO, 2020; RIBEIRO, 2019; SILVA; SILVA, 2021).

As produções visuais contam outra parte dessa história. Os autorretratos ganham detalhes de textura de cabelo, variações de tom de pele, acessórios e representações familiares cheias de afeto. As cenas do cotidiano aparecem sem estereótipos, com personagens negros em papéis centrais em brincadeiras, festas, estudos e profissões. Muitas imagens recebem legendas e balões com palavras afirmativas, listas de qualidades e títulos positivos. Essa leitura do desenho como documento do percurso infantil se articula ao letramento estético e social e reforça o papel da literatura afro-brasileira no desenvolvimento integral (OLIVEIRA SANTOS, 2022; BRASIL, 2017).

As atitudes em sala confirmam a mesma direção. Observa-se aumento de interações respeitosas, convites para brincar e grupos mais mistos. Apelidos ofensivos perdem espaço e, quando surgem, encontram resposta de reprovação dos próprios colegas. Crianças mostram mais confiança para ler em voz alta, apresentar trabalhos e assumir papéis de liderança em dramatizações. Quando a literatura afro-brasileira entra como rotina, cria um clima de respeito, autoria e participação que fortalece aprendizagens em Linguagens e em convivência (BRASIL, 2017; CARVALHO; GAUDIO, 2020).

Para sustentar o processo, o registro precisa ser simples e regular. Um roteiro quinzenal com data, obra lida, falas marcantes, fotos de produções e situações de convivência ajuda a construir memória pedagógica. Uma rubrica de três níveis, aplicada à fala, ao desenho e à atitude, permite acompanhar avanços ao longo do semestre. O bilhete para a família, com pedido de um relato breve sobre falas ou desenhos que apareceram em casa, amplia o alcance e cria parceria educativa. Essa combinação está alinhada à avaliação formativa e às orientações de seleção e uso de obras literárias nas redes (BRASIL, 2017; BRASIL, 2021).

As rodas de conversa semanais funcionam como eixo de continuidade. O encontro começa revisitando capa, ilustrações e palavras-chave, segue com perguntas abertas que convidam as crianças a relacionar a história com a própria vida e registra as ideias em um mapa coletivo. No fechamento, a turma produz um compromisso simples, um cartaz ou um bilhete para a família. Pesquisas mostram que a mediação intencional e o diálogo frequente favorecem pertencimento e participação e dão ao professor material rico para planejar os passos seguintes (CARVALHO; GAUDIO, 2020; SILVA; SILVA, 2021).

Projetos de artes integrados, distribuídos ao longo do ano, ajudam a ligar leitura, oralidade, escrita e expressão visual. Um percurso possível começa com autorretratos em técnica mista, reunidos em um mural com legendas escritas pelas crianças. Na sequência, livros-sanfonas de família reúnem fotos, desenhos e relatos orais

transcritos. A etapa seguinte pode destacar brincadeiras e saberes do bairro, com ilustrações de festas, comidas, músicas e jogos e a presença de familiares para partilhar memórias. A BNCC incentiva esse vínculo entre linguagens e culturas, fortalecendo repertórios e pertencimento (BRASIL, 2017).

O portfólio atua como fio condutor do semestre. Ele reúne seções fixas, como falas, desenhos, atitudes com o grupo e leituras preferidas. A cada bimestre, entram três peças: um registro de fala transcrita, uma produção visual e uma observação de convivência. A autoavaliação guiada, com escalas simples e uma pergunta aberta do tipo “o que aprendi sobre mim?”, ajuda a criança a reconhecer o próprio percurso. Encontros curtos com as famílias a cada bimestre servem para comentar avanços e combinar novos passos. Essa prática dá visibilidade ao desenvolvimento, valoriza autoria e orienta intervenções futuras (BRASIL, 2017; BRASIL, 2021).

Um cronograma de seis meses organiza a continuidade. No primeiro mês, a equipe realiza uma breve formação interna, seleciona títulos e inaugura o mural da turma. No segundo mês, a turma produz autorretratos, inicia o portfólio e envia um bilhete às famílias. No terceiro, surgem os livros-sanfonas e uma roda com convidados. No quarto, o foco vai para brincadeiras do bairro e um pequeno registro audiovisual. No quinto, a escola faz a curadoria das melhores evidências e prepara a devolutiva às famílias. No sexto, apresenta uma mostra final com leitura pública, painel de desenhos e partilhas, reforçando o valor pedagógico do percurso realizado (BRASIL, 2017; JUSTINO; CAGNIN; NOGUEIRA, 2022).

Alguns cuidados éticos e pedagógicos acompanham todas as etapas. O uso de fotos e vídeos requer consentimento e orientação de uso. A seleção de títulos e imagens deve evitar estereótipos, com apoio do checklist definido no capítulo anterior. Reuniões curtas de formação e leitura compartilhada entre docentes mantêm a qualidade das escolhas e a coerência do trabalho com as relações étnico-raciais na escola, em sintonia com referenciais atuais do campo (RIBEIRO, 2019; SILVA; SILVA, 2021).

De forma geral, os indícios aparecem na palavra dita, no traço desenhado e nos gestos cotidianos. Quando a escola observa, registra e devolve, o aprendizado ganha memória e propósito. Rodas semanais, projetos de artes e portfólio formam um conjunto simples e potente. Mantidos com regularidade, alimentam autoestima, consolidam pertencimento e fortalecem uma cultura de respeito que se estende para fora dos muros da escola, com base legal e pedagógica sólida para orientar o trabalho docente ao longo do ano (BRASIL, 2017; CARVALHO; GAUDIO, 2020; BRASIL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a literatura infantil afro-brasileira ajuda a criança a se ver no espelho das histórias e a gostar mais de si. Quando protagonistas negros aparecem com voz, coragem e alegria, cresce a confiança para falar, perguntar, desenhar e participar. A escola ganha um ambiente mais acolhedor, em que cada um encontra lugar na roda e aprende a conviver com respeito. A leitura abre portas para conversas serenas sobre identidade e pertencimento, sem peso, por meio de narrativas que fazem sentido na rotina.

A análise bibliográfica indicou caminhos simples para a escolha dos livros e para a mediação em sala. Títulos com boa representação, autoria e ilustração cuidadosas, linguagem adequada à idade e vínculo com a realidade local formam um acervo que sustenta o planejamento. O professor, preparado e atento, transforma a leitura em prática constante, alinhada ao que orientam os documentos curriculares e às metas de aprendizagem.

Os indícios de impacto apareceram na fala, no traço e na atitude das crianças. Surgiram palavras de afirmação, autorretratos cheios de detalhes e gestos de cuidado no grupo. Esses sinais, quando registrados com

regularidade, ajudam a equipe a acompanhar o percurso de cada estudante e a tomar decisões pedagógicas com mais segurança. A escola passa a enxergar a leitura literária como parte do desenvolvimento integral, e não como um momento isolado.

Para manter o avanço, o planejamento precisa de continuidade. Rodas semanais, projetos de artes e portfólios organizam a memória do que foi vivido e dão material para novas propostas. O diálogo com as famílias reforça o sentido do trabalho e amplia o alcance das mudanças. Pequenos ajustes ao longo do semestre, com formação interna e curadoria do acervo, garantem que a prática se mantenha viva e coerente.

Portanto, a literatura infantil afro-brasileira mostrou ser ferramenta potente para fortalecer autoestima e pertencimento no cotidiano escolar. Quando a escola escolhe bem os livros, media com cuidado e registra o caminho, a leitura deixa marcas positivas que seguem para além da sala de aula. Fica a recomendação de que redes e professores mantenham esse compromisso, ampliem os acervos e sigam pesquisando e avaliando, para que cada criança encontre sua voz e escreva a própria história com firmeza e esperança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2022: Guia do PNLD Literário: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2021.
- CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 160-177, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- JUSTINO, José Francisco; CAGNIN, Daniela Cristina; NOGUEIRA, Camila de Souza. A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-19, 2022.
- OLIVEIRA SANTOS, Kátia de. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular. **Eccos – Revista Científica**, 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Assis Leão; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, 2021.

ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NUTRITION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARIA DO SOCORRO SANTOS

Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS (2008); Pós-Graduação em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A alimentação na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, influenciando no crescimento, na aprendizagem e no bem-estar. A escola, como espaço educativo, contribui significativamente para a formação de hábitos alimentares saudáveis, articulando cuidado e educação por meio de práticas pedagógicas intencionais. Este artigo discute a importância da alimentação na Educação Infantil, destacando o papel da escola, dos professores e da família, bem como os desafios para a promoção de uma alimentação adequada. Conclui-se que a alimentação deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo e da promoção da saúde infantil.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Hábitos alimentares.

ABSTRACT

Nutrition in early childhood education is fundamental for the integral development of the child, influencing growth, learning, and well-being. The school, as an educational space, contributes significantly to the formation of healthy eating habits, articulating care and education through intentional pedagogical practices. This article discusses the importance of nutrition in early childhood education, highlighting the role of the school, teachers, and family, as well as the challenges for promoting adequate nutrition. It concludes that nutrition should be understood as an essential part of the educational process and the promotion of children's health.

Keywords: Healthy eating. Early childhood education. Child development. Eating habits.

INTRODUÇÃO

A alimentação na infância constitui um dos pilares fundamentais para o crescimento saudável e para o desenvolvimento integral da criança. Nos primeiros anos de vida, o organismo infantil passa por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, sendo a alimentação saudável essencial para garantir energia, nutrientes e condições favoráveis à aprendizagem e ao bem-estar. Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel estratégico, uma vez que é nesse espaço que muitas crianças realizam parte significativa de suas refeições diárias e constroem importantes hábitos alimentares.

A escola, além de cumprir sua função educativa, torna-se também um ambiente de promoção da saúde, contribuindo para a formação de práticas alimentares saudáveis desde a primeira infância. A oferta de alimentos equilibrados, aliada a ações pedagógicas que abordem a educação alimentar e nutricional, possibilita que as crianças compreendam a importância de uma alimentação variada e adequada, respeitando suas necessidades e particularidades. Dessa forma, a alimentação ultrapassa o caráter meramente biológico e passa a ser entendida como um elemento educativo e social.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), reforçam a importância de uma alimentação saudável no ambiente escolar, articulando cuidado e educação. Tais documentos destacam a necessidade de práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua cultura alimentar e incentivando escolhas conscientes desde cedo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da alimentação na Educação Infantil, abordando seu papel no desenvolvimento infantil, na formação de hábitos alimentares e na promoção da saúde. Busca-se, ainda, refletir sobre a responsabilidade da escola, dos professores e da família na construção de uma alimentação saudável, compreendendo a alimentação como parte indissociável do processo educativo e da formação integral da criança.

ALIMENTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alimentação adequada na primeira infância é um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente o crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nessa fase da vida, o organismo infantil necessita de uma ingestão equilibrada de nutrientes que possibilite a formação de tecidos, o fortalecimento do sistema imunológico e o pleno funcionamento das funções neurológicas. Assim, a alimentação não deve ser compreendida apenas como uma necessidade biológica, mas como um elemento essencial para a qualidade de vida e para o processo educativo.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma alimentação saudável na infância deve ser variada, equilibrada e adequada às necessidades nutricionais de cada faixa etária, contribuindo para a prevenção de deficiências nutricionais e doenças futuras. Nesse sentido, a OMS destaca que os hábitos alimentares

adquiridos nos primeiros anos de vida tendem a se manter ao longo da vida adulta, reforçando a importância de práticas alimentares saudáveis desde cedo (OMS, 2020).

Sob essa perspectiva, a relação entre alimentação e desenvolvimento cognitivo também merece destaque. Estudos indicam que a deficiência de nutrientes como ferro, cálcio e vitaminas pode comprometer a atenção, a memória e a capacidade de aprendizagem das crianças. Conforme afirma o Ministério da Saúde:

“Uma alimentação adequada e saudável é fundamental para o crescimento e desenvolvimento infantil, influenciando diretamente o desempenho cognitivo, a disposição para as atividades diárias e a capacidade de aprendizagem.” (BRASIL, 2014, p. 23).

Além dos aspectos físicos e cognitivos, a alimentação exerce influência significativa no desenvolvimento emocional e social da criança. O momento das refeições na Educação Infantil representa uma oportunidade de socialização, construção de autonomia e desenvolvimento de atitudes como respeito, cooperação e convivência. Segundo Oliveira (2015), a alimentação no contexto escolar possibilita que a criança vivencie experiências sociais importantes, aprendendo a compartilhar, a respeitar regras e a reconhecer diferentes culturas alimentares.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, não sendo possível dissociar alimentação, cuidado e educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa ideia ao afirmar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem considerar a criança em sua totalidade, articulando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (BRASIL, 2017). Dessa forma, a alimentação adequada torna-se parte indissociável do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança.

Portanto, compreender a alimentação como um fator essencial para o desenvolvimento infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam saúde, bem-estar e aprendizagem. A Educação Infantil, ao assumir esse compromisso, fortalece seu papel na formação integral da criança, garantindo condições favoráveis para seu crescimento e desenvolvimento em todas as dimensões.

A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS

A alimentação na Educação Infantil é respaldada por diferentes documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas e asseguram o direito da criança a uma alimentação adequada e saudável. Esses documentos compreendem a alimentação como parte indissociável do cuidado e da educação, reforçando a responsabilidade do Estado, da escola e dos profissionais da educação na promoção do desenvolvimento integral infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a Educação Infantil deve articular, educar e cuidar de forma integrada, considerando as necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças. Nesse sentido, a alimentação aparece como um dos elementos fundamentais para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De forma indireta, a BNCC enfatiza que as práticas pedagógicas devem valorizar experiências que promovam o bem-estar, a saúde e a autonomia das crianças, aspectos diretamente relacionados aos momentos de alimentação no cotidiano escolar (BRASIL, 2017).

Além da BNCC, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) configura-se como uma das principais políticas públicas voltadas à alimentação no ambiente escolar. O programa assegura a oferta de refeições saudáveis e adequadas às necessidades nutricionais dos estudantes da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

“A alimentação escolar é um direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, devendo contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar.” (BRASIL, 2013, p. 7).

Essa diretriz reforça que a alimentação escolar vai além do aspecto nutricional, assumindo um papel educativo e social. O PNAE também incentiva a educação alimentar e nutricional, propondo ações pedagógicas contínuas que estimulem hábitos alimentares saudáveis e respeitem a cultura alimentar local, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

Outro documento relevante é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que já destacava a importância dos cuidados com a alimentação como parte do desenvolvimento infantil. O RCNEI aponta que os momentos de alimentação devem ser planejados de modo a favorecer a autonomia da criança e a construção de atitudes positivas em relação aos alimentos (BRASIL, 1998). Dessa forma, a alimentação é compreendida como uma prática educativa que envolve valores, socialização e aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se que os documentos oficiais reconhecem a alimentação como um direito da criança e como um elemento essencial no contexto da Educação Infantil. Ao orientar políticas públicas e práticas pedagógicas, tais documentos reforçam a necessidade de uma atuação consciente e integrada da escola, garantindo que a alimentação contribua efetivamente para o desenvolvimento integral e para a promoção da saúde infantil.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES

A escola desempenha um papel fundamental na formação de hábitos alimentares saudáveis, especialmente na Educação Infantil, fase em que a criança está construindo valores, comportamentos e atitudes que tendem a acompanhá-la ao longo da vida. Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para a promoção da saúde, pois muitas crianças realizam na escola parte significativa de suas refeições diárias, além de vivenciarem experiências educativas relacionadas à alimentação.

A alimentação oferecida na instituição escolar deve ir além do atendimento às necessidades nutricionais, assumindo também uma função pedagógica. Segundo o Ministério da Educação, a escola é um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática no cotidiano das crianças (BRASIL, 2014). Dessa forma, o momento das refeições pode ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem, socialização e construção da autonomia infantil.

De acordo com Santos (2016), a escola contribui significativamente para a formação de hábitos alimentares ao organizar sua rotina, selecionar os alimentos ofertados e incentivar práticas saudáveis por meio de ações educativas contínuas. O autor ressalta que a repetição de experiências positivas relacionadas à alimentação

favorece a aceitação de novos alimentos e o desenvolvimento de escolhas mais conscientes por parte das crianças.

Nesse sentido, destaca-se a importância do ambiente escolar como fator influenciador do comportamento alimentar. Conforme afirma o FNDE:

“O ambiente escolar deve favorecer escolhas alimentares saudáveis, promovendo ações educativas permanentes que estimulem o consumo de alimentos variados, seguros e culturalmente adequados.” (BRASIL, 2013, p. 21).

Além disso, a organização dos espaços e dos tempos destinados à alimentação na Educação Infantil é essencial para que a criança se sinta acolhida e segura. Um ambiente tranquilo, com incentivo ao diálogo e ao respeito às individualidades, contribui para experiências alimentares mais positivas. Segundo Oliveira (2015), quando a escola valoriza o momento da refeição como parte do processo educativo, promove não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Portanto, ao assumir seu papel na formação de hábitos alimentares, a escola reafirma sua função social e educativa, contribuindo para a promoção da saúde e para a formação integral da criança. A atuação consciente da instituição escolar, aliada a práticas pedagógicas intencionais, possibilita a construção de uma relação saudável e significativa da criança com a alimentação desde a primeira infância.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA EQUIPE PEDAGÓGICA

O professor e a equipe pedagógica exercem papel central na promoção da alimentação saudável na Educação Infantil, atuando como mediadores do processo educativo e como referências para as crianças. Nessa etapa da educação básica, o educador não apenas transmite conhecimentos, mas também influencia comportamentos, atitudes e valores, inclusive aqueles relacionados aos hábitos alimentares. Dessa forma, sua atuação torna-se essencial para que a alimentação seja compreendida como parte integrante do cuidado e da educação.

O professor, ao organizar a rotina escolar, pode transformar os momentos de alimentação em situações de aprendizagem significativa. Segundo Barbosa (2012), o educador tem a responsabilidade de planejar práticas que valorizem a alimentação saudável, incentivando a autonomia da criança e o respeito aos diferentes ritmos e preferências alimentares. A mediação do adulto, nesse contexto, contribui para que a criança desenvolva uma relação positiva com os alimentos, sem imposições ou punições.

Além disso, a postura do professor durante as refeições influencia diretamente o comportamento das crianças. Conforme destaca o Ministério da Saúde:

“O educador é um agente fundamental na promoção da alimentação adequada e saudável, pois sua atitude e seu exemplo contribuem para a formação de hábitos alimentares das crianças” (BRASIL, 2014, p. 35).

Essa afirmação reforça a importância do professor como modelo, uma vez que as crianças aprendem por meio da observação e da imitação. Assim, atitudes como experimentar novos alimentos, valorizar refeições equilibradas e respeitar os momentos de alimentação tornam-se práticas educativas relevantes.

A equipe pedagógica, por sua vez, desempenha um papel estratégico ao planejar, acompanhar e avaliar as ações relacionadas à alimentação escolar. A atuação conjunta entre professores, coordenação pedagógica e demais profissionais da escola favorece a construção de projetos de educação alimentar e nutricional alinhados às diretrizes oficiais. Segundo Silva e Costa (2018), o trabalho coletivo da equipe escolar potencializa a efetividade das ações educativas, garantindo coerência entre o discurso pedagógico e a prática cotidiana.

Dessa maneira, a formação continuada dos profissionais da educação torna-se indispensável para o desenvolvimento de práticas conscientes e fundamentadas. Ao compreender a alimentação como um elemento educativo, o professor e a equipe pedagógica contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo saúde, autonomia e aprendizagem desde a Educação Infantil.

A FAMÍLIA E A ALIMENTAÇÃO NA INFÂNCIA

A família exerce influência decisiva na formação dos hábitos alimentares das crianças, sendo o primeiro espaço de socialização e aprendizagem relacionado à alimentação. Desde os primeiros anos de vida, as práticas alimentares vivenciadas no ambiente familiar contribuem para a construção de preferências, comportamentos e atitudes que tendem a se consolidar ao longo do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a relação entre família e escola torna-se fundamental para a promoção de uma alimentação saudável na Educação Infantil.

De forma indireta, estudos apontam que as escolhas alimentares realizadas no contexto familiar refletem diretamente na aceitação ou rejeição de determinados alimentos pelas crianças. Segundo Taddei et al. (2011), a rotina alimentar da família, o acesso aos alimentos e o exemplo dos adultos influenciam significativamente o comportamento alimentar infantil, podendo favorecer ou dificultar a adoção de hábitos saudáveis.

A parceria entre a escola e a família é essencial para garantir a continuidade das práticas alimentares saudáveis. Quando há coerência entre o que é trabalhado no ambiente escolar e o que é vivenciado em casa, as crianças tendem a internalizar com mais facilidade os valores relacionados à alimentação. Conforme destaca o Ministério da Educação:

“A participação da família é fundamental para o sucesso das ações de educação alimentar e nutricional desenvolvidas pela escola, fortalecendo hábitos saudáveis e promovendo a saúde da criança.” (BRASIL, 2014, p. 42).

Além disso, é importante considerar que a alimentação envolve aspectos culturais, sociais e afetivos que variam de acordo com o contexto familiar. Cada família possui hábitos, tradições e crenças alimentares próprias, que devem ser respeitadas pela escola. Segundo Oliveira (2015), reconhecer e valorizar a diversidade cultural alimentar contribui para uma relação mais respeitosa e significativa entre a instituição escolar, a criança e sua família.

Nesse contexto, ações como reuniões, oficinas, projetos e orientações às famílias podem fortalecer o diálogo e a cooperação entre escola e comunidade. A construção conjunta de estratégias voltadas à alimentação saudável possibilita que a criança vivencie experiências coerentes e educativas, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Portanto, a família, em parceria com a escola, desempenha um papel indispensável na formação de hábitos alimentares na infância. A atuação integrada desses dois contextos contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo saúde, bem-estar e qualidade de vida desde os primeiros anos.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação alimentar e nutricional na Educação Infantil constitui uma estratégia essencial para a promoção da saúde e para a formação de hábitos alimentares saudáveis desde os primeiros anos de vida. Inserida de forma intencional no currículo, essa abordagem possibilita que a criança compreenda a alimentação como parte de sua rotina, de sua cultura e de seu cuidado consigo mesma e com o outro. Assim, a alimentação deixa de ser apenas um momento de consumo e passa a integrar o processo educativo.

De acordo com o Ministério da Saúde, a educação alimentar e nutricional deve ser desenvolvida de maneira contínua, interdisciplinar e adequada à faixa etária das crianças. Conforme o documento oficial:

“A educação alimentar e nutricional envolve práticas educativas permanentes que visam promover a autonomia e escolhas alimentares saudáveis, respeitando a cultura, o ambiente e as necessidades individuais” (BRASIL, 2012, p. 18).

Na prática pedagógica da Educação Infantil, a educação alimentar pode ser trabalhada por meio de atividades lúdicas e significativas, como contação de histórias, músicas, jogos, brincadeiras, rodas de conversa, hortas escolares e projetos interdisciplinares. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem fundamental da infância e, quando associado a temas como alimentação, favorece a aprendizagem e a participação ativa das crianças.

Além disso, a alimentação pode ser abordada como tema transversal, dialogando com diferentes campos de experiência propostos pela BNCC. De forma indireta, a BNCC incentiva práticas que promovam o cuidado com o corpo, a saúde e o bem-estar, possibilitando que as crianças explorem, conheçam e valorizem os alimentos de maneira crítica e consciente (BRASIL, 2017).

É importante destacar que o planejamento pedagógico deve respeitar o ritmo e as singularidades das crianças, evitando imposições ou práticas coercitivas relacionadas à alimentação. Conforme aponta Barbosa (2012), a construção de hábitos alimentares saudáveis ocorre gradualmente, por meio de experiências positivas, acolhedoras e mediadas pelo educador.

Dessa forma, a educação alimentar e nutricional, quando integrada à prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autonomia, consciência corporal e relação saudável com

os alimentos. A escola, ao assumir esse compromisso, amplia seu papel educativo e social, promovendo saúde e qualidade de vida desde a Educação Infantil.

DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A promoção de uma alimentação saudável na Educação Infantil enfrenta diversos desafios que envolvem fatores culturais, sociais, econômicos e comportamentais. Embora a escola desempenhe um papel fundamental na formação de hábitos alimentares, nem sempre é possível garantir a continuidade dessas práticas fora do ambiente escolar, o que pode comprometer a consolidação de comportamentos saudáveis ao longo da infância.

Um dos principais desafios está relacionado à seletividade alimentar, comum na primeira infância. Muitas crianças apresentam resistência à experimentação de novos alimentos, especialmente frutas, verduras e legumes. Segundo Birch e Fisher (1998), essa seletividade pode estar associada a experiências alimentares negativas, falta de estímulo ou ausência de variedade na alimentação cotidiana. Nesse sentido, a insistência excessiva ou a imposição durante as refeições tende a gerar rejeição, dificultando ainda mais a aceitação alimentar.

Outro desafio relevante refere-se ao consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gordura e sódio, que muitas vezes fazem parte da rotina alimentar das famílias. De forma indireta, estudos apontam que a influência da mídia, da publicidade infantil e da praticidade desses alimentos contribui para escolhas alimentares pouco saudáveis. Conforme alerta a Organização Mundial da Saúde:

“O consumo frequente de alimentos ultraprocessados na infância está associado ao aumento do risco de obesidade e de doenças crônicas não transmissíveis” (OMS, 2016, p. 12).

As desigualdades socioeconômicas também se configuram como um obstáculo significativo para a efetivação de uma alimentação saudável. Muitas famílias enfrentam dificuldades no acesso a alimentos frescos e nutritivos, o que impacta diretamente a alimentação das crianças. Segundo o Ministério da Saúde (2014), a insegurança alimentar ainda é uma realidade em diversos contextos, exigindo políticas públicas eficazes e ações integradas entre escola, família e comunidade.

Além disso, a falta de formação específica dos profissionais da educação sobre alimentação e nutrição pode limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes. Conforme Silva e Costa (2018), a ausência de formação continuada dificulta a abordagem crítica e consciente da educação alimentar no cotidiano escolar.

Diante desses desafios, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias pedagógicas sensíveis, acolhedoras e articuladas com as famílias e com as políticas públicas. A superação desses obstáculos exige um trabalho coletivo e contínuo, visando garantir o direito da criança a uma alimentação adequada e saudável desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação na Educação Infantil revela-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a dimensão biológica e assumindo um papel educativo, social e cultural. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a oferta de uma alimentação adequada e saudável, aliada a práticas pedagógicas intencionais, contribui significativamente para o crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil reforçam a importância da articulação entre educar e cuidar, reconhecendo a alimentação como um direito da criança e como parte indissociável do processo educativo. Nesse sentido, a escola destaca-se como um espaço privilegiado para a formação de hábitos alimentares saudáveis, sobretudo quando promove ações de educação alimentar e nutricional de forma contínua e integrada ao currículo.

A atuação do professor e da equipe pedagógica mostrou-se fundamental nesse processo, uma vez que esses profissionais exercem influência direta sobre as atitudes e comportamentos das crianças. Ao mesmo tempo, a parceria entre escola e família é indispensável para garantir a continuidade das práticas alimentares saudáveis, respeitando a diversidade cultural e os contextos sociais em que as crianças estão inseridas.

Apesar dos desafios enfrentados, como a seletividade alimentar, o consumo de alimentos ultraprocessados e as desigualdades sociais, torna-se evidente que a construção de uma alimentação saudável na Educação Infantil é possível por meio de ações educativas, acolhedoras e articuladas com as políticas públicas. Assim, investir na alimentação infantil significa investir na promoção da saúde, na aprendizagem e na formação de cidadãos mais conscientes e autônomos.

Portanto, a alimentação na Educação Infantil deve ser compreendida como um compromisso coletivo, envolvendo escola, família e sociedade, com o objetivo de garantir às crianças condições favoráveis para seu desenvolvimento pleno e para a construção de hábitos que contribuam para uma melhor qualidade de vida ao longo de toda a trajetória humana.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BIRCH, Leann L.; FISHER, Jennifer O. **Development of eating behaviors among children and adolescents**. *Pediatrics*, v. 101, n. 3, p. 539–549, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2013.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Lígia Amparo da Silva. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681–692, 2016.

SILVA, Ana Paula; COSTA, Maria Helena. **Educação alimentar e nutricional na escola: desafios e possibilidades**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 61, p. 95–112, 2018.

TADEEI, José Augusto de Aguiar et al. **Nutrição em saúde pública**. Rio de Janeiro: Rubio, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Alimentação saudável**. Genebra: OMS, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Guideline: healthy diet**. Genebra: OMS, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DICAS E IDEIAS

THE IMPORTANCE OF ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TIPS AND IDEAS



MARIA PEREIRA SOBRINHO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital em 2007. Pós-graduada em Arte Educação e Ludo Pedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2014. Pós-graduada em A arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peatre GGP em 2022. Professora de educação infantil no CEI Jd. Vila Carrão, da Prefeitura municipal de São Paulo Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (1990); Graduação em Matemática pela Universidade Santo de Amaro (2001); Pós graduação em Gestão Educacional – UNICAMP (2006); Pós graduação em Direito Educacional – Faculdade Brasil (2015); Diretora/Supervisora, titular de cargo, aposentada pela Secretaria da Educação SP (2023), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Castro.

RESUMO

A arte, como linguagem simbólica e expressiva, é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da arte como meio de aprendizagem, expressão e construção de identidade, além de apresentar ideias e práticas pedagógicas que potencializam o uso das linguagens artísticas no cotidiano escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica, o estudo aborda a arte como instrumento de sensibilização, criatividade e comunicação, destacando seu papel na formação estética, cognitiva, emocional e social da criança. Também são apresentadas sugestões práticas que auxiliam professores a promover experiências significativas e integradoras, de modo que o fazer artístico esteja sempre articulado à escuta, à imaginação e ao brincar.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Criatividade; Expressão; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Art, as a symbolic and expressive language, is essential for the integral development of children in Early Childhood Education. This article aims to discuss the importance of art as a means of learning, expression, and identity construction, as well as to present pedagogical ideas and practices that enhance the use of artistic languages in

daily school life. Through a literature review, the study addresses art as an instrument of sensitization, creativity, and communication, highlighting its role in the aesthetic, cognitive, emotional, and social development of the child. Practical suggestions are also presented to help teachers promote meaningful and integrative experiences, so that artistic creation is always linked to listening, imagination, and play.

Keywords: Art; Early Childhood Education; Creativity; Expression; Integral Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço institucional de aprendizagem e convivência das crianças fora do ambiente familiar. Nesse contexto, a arte ocupa um lugar de destaque por favorecer a livre expressão, a sensibilidade e a criatividade, elementos fundamentais no processo de desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a arte como uma das linguagens essenciais da infância, destacando a importância de promover experiências estéticas e culturais que ampliem o repertório das crianças. Através da arte, a criança aprende a observar, imaginar, criar e comunicar suas emoções e pensamentos.

Segundo Barbosa (2010), o ensino da arte não se restringe à produção plástica; ele deve ser um meio de leitura e interpretação do mundo. Assim, o papel do professor é o de mediador que oferece oportunidades, materiais e desafios que estimulem a expressão e a experimentação, respeitando o tempo e as descobertas de cada criança.

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte é uma forma de linguagem que permite à criança expressar o que sente, percebe e imagina. Desde cedo, o desenho, a música, a dança e o teatro fazem parte de suas interações com o mundo, representando maneiras de pensar e comunicar.

Para Vygotsky (1998), a arte é uma necessidade humana que promove o desenvolvimento da imaginação e da emoção. Na infância, o fazer artístico contribui para a formação simbólica e para o amadurecimento emocional. Dessa forma, é essencial que a escola ofereça espaços de criação, apreciação e reflexão, onde o erro seja entendido como parte do processo criativo.

O contato com diferentes linguagens artísticas amplia a visão de mundo da criança e enriquece suas experiências estéticas. Assim, o ensino de arte na Educação Infantil não deve buscar o produto final, mas o processo de descoberta e experimentação.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS

O papel do professor na Educação Infantil é o de mediador das aprendizagens. Na arte, isso significa criar situações que provoquem a curiosidade, a observação e o prazer de descobrir novas formas de expressão.

O educador deve propor atividades que envolvam materiais variados (papel, argila, tinta, tecidos, sucata), técnicas diversas (pintura, colagem, escultura, dramatização, música, dança) e temas abertos, relacionados às vivências das crianças.

Como afirma Ostetto (2011), o professor precisa compreender que a arte é um direito da infância e, portanto, deve ser vivida em sua amplitude, e não reduzida a cópias ou modelos prontos. Mediar o processo artístico é acompanhar, incentivar, registrar e refletir junto com as crianças, valorizando as diferentes formas de expressão.

ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências artísticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, estimulando a coordenação motora, a atenção, a imaginação e a expressão emocional.

Através da arte, a criança constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Ao manipular materiais, combinar cores, explorar sons e movimentos, ela desenvolve habilidades cognitivas e sensoriais.

Gardner (1994), em sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a inteligência artística é uma forma legítima de conhecimento, capaz de promover a sensibilidade estética e a compreensão simbólica da realidade.

O fazer artístico também favorece a socialização e o trabalho coletivo. Ao criar em grupo, as crianças aprendem a cooperar, ouvir, respeitar e valorizar a produção do outro.

A ARTE COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO E IDENTIDADE

A arte é um caminho potente para a construção da identidade e da autoestima das crianças. Quando o professor valoriza as produções artísticas, ele comunica à criança que suas ideias e sentimentos têm valor.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1987), o desenho infantil é uma forma de linguagem e uma manifestação simbólica do pensamento. Ele reflete as experiências e emoções das crianças e não deve ser julgado ou corrigido com base em padrões estéticos adultos.

Ao criar livremente, a criança afirma sua singularidade, expressa desejos e elabora emoções. A escola deve ser um ambiente que acolhe e dá visibilidade a essas produções, expondo-as, discutindo-as e celebrando o processo criativo.

DICAS E IDEIAS PARA TRABALHAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abaixo estão algumas ideias práticas que podem enriquecer o trabalho artístico na Educação Infantil:

- Ateliê de criação: organize um espaço permanente para experimentações com tintas, argila, colagens e materiais recicláveis.
- Mural das descobertas: exponha produções das crianças, valorizando o processo e não apenas o resultado.
- Rodas de apreciação: apresente obras de artistas (como Tarsila do Amaral, Van Gogh, Portinari) e converse sobre o que as crianças percebem.
- Projetos integrados: relacione a arte a outras áreas, como literatura, ciências e música.
- Exploração sensorial: promova atividades com texturas, aromas, sons e movimentos, estimulando os sentidos.
- Dança e expressão corporal: incentive jogos de movimento e dramatizações, permitindo que as crianças expressem emoções por meio do corpo.

Essas ações transformam o espaço escolar em um ambiente vivo, criativo e participativo, no qual a arte é parte integrante da aprendizagem.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL E SOCIAL

A arte conecta a criança à cultura e à diversidade. Por meio dela, é possível conhecer diferentes povos, tradições e modos de ver o mundo.

Segundo Freire (1996), educar é um ato estético e político: a arte, ao sensibilizar, também humaniza. Na Educação Infantil, o contato com manifestações culturais amplia a empatia e o respeito às diferenças, valores fundamentais para a convivência democrática.

Projetos interdisciplinares que envolvem música popular, danças regionais, festas culturais e contação de histórias aproximam as crianças da cultura local e nacional, promovendo pertencimento e valorização da identidade coletiva.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA SENSORIAL E CORPORAL

A criança, em sua fase inicial de desenvolvimento, aprende através do corpo e dos sentidos. A arte, nesse contexto, torna-se um poderoso meio de exploração sensorial e de construção do conhecimento. Ao manipular materiais, sentir texturas, cheiros, temperaturas e movimentos, a criança organiza percepções e constrói significados sobre o mundo.

Segundo Dewey (2010), a experiência estética é o ponto de encontro entre o fazer e o sentir. Quando a criança cria, ela vive uma experiência completa que une emoção, pensamento e ação. Assim, o ambiente escolar deve garantir **espaços livres, materiais diversificados e tempo para a experimentação**, favorecendo a expressão espontânea.

Brincadeiras corporais, jogos teatrais e exploração musical também ampliam a consciência corporal e o domínio do espaço, reforçando a importância do corpo como parte integrante do processo criativo e expressivo.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTE E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A arte na Educação Infantil não deve ser tratada de forma isolada, mas articulada com as demais áreas do conhecimento. O fazer artístico pode dialogar com a literatura, a matemática, a ciência e a história, promovendo aprendizagens integradas e significativas.

Por exemplo, ao trabalhar cores e formas, a criança também desenvolve conceitos geométricos e espaciais; ao criar histórias visuais, explora narrativas e amplia o vocabulário; ao observar fenômenos naturais, pode representar artisticamente o que vê e sente.

Para Hernández (2000), o ensino por projetos artísticos interdisciplinares estimula a investigação e a reflexão crítica, tornando o aluno protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, a arte se consolida como ponte entre o sensível e o racional, entre a emoção e o pensamento científico.

O BRINCAR COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O brincar e a arte compartilham a essência da imaginação e da liberdade criadora. Ambos permitem que a criança experimente, invente e atribua novos significados ao mundo.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma forma de cultura infantil que expressa valores, emoções e aprendizagens. Ao brincar com tintas, sons, gestos e objetos, a criança cria narrativas visuais e simbólicas, integrando arte e ludicidade.

A escola que valoriza o brincar artístico cria um espaço de expressão autêntica, onde o erro é aceito e a imaginação é celebrada. Assim, arte e brincadeira se tornam caminhos complementares na formação sensível e criativa da infância.

A DIVERSIDADE CULTURAL E A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A arte é também uma linguagem que expressa a diversidade cultural e social. O contato com diferentes manifestações artísticas — indígenas, afro-brasileiras, populares e contemporâneas — ajuda as crianças a reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do país.

Candido (2000) e Barbosa (2010) ressaltam que o ensino de arte deve promover o **diálogo entre culturas**, favorecendo o respeito, a empatia e o reconhecimento da identidade coletiva. Projetos com músicas regionais, danças típicas e obras de artistas de diferentes origens fortalecem o sentimento de pertencimento e promovem a valorização da diversidade.

A ARTE COMO DIREITO E POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

O acesso à arte é um direito previsto nos **documentos legais da educação brasileira**, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a BNCC (2017). A arte, portanto, não é um complemento curricular, mas um componente obrigatório e essencial à formação integral.

Ferraz e Fusari (2009) argumentam que o ensino da arte deve ser garantido por políticas públicas que assegurem **formação docente, recursos materiais e espaços adequados**. A valorização das linguagens artísticas no currículo representa um compromisso ético com a infância e com a democratização cultural.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE

A formação continuada é um dos pilares para que o ensino de arte na Educação Infantil se torne efetivo e transformador. É por meio dela que o educador amplia seu repertório cultural, conhece novas metodologias e ressignifica sua prática pedagógica.

Segundo Duarte Júnior (2010), o professor precisa desenvolver uma sensibilidade estética, aprendendo a olhar, ouvir e sentir junto com as crianças. A arte exige do educador uma postura aberta à experimentação e à escuta, rompendo com práticas tradicionais que limitam a criatividade infantil.

AVALIAÇÃO NA ARTE: PROCESSOS E REGISTROS

A avaliação na arte deve valorizar o processo e não apenas o produto final. Ela deve considerar o envolvimento da criança, suas descobertas, atitudes e modos de expressão.

De acordo com Barbosa (2015), o registro — seja em forma de fotos, anotações ou portfólios — é uma ferramenta que permite acompanhar a trajetória criativa das crianças e refletir sobre as intervenções pedagógicas. Avaliar na arte é reconhecer o percurso, as intenções e os sentidos produzidos por cada gesto criador.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA

O uso consciente das tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades artísticas. Câmeras, tablets e aplicativos de desenho ou som permitem novas formas de criação e expressão.

Kenski (2019) ressalta que a tecnologia, quando integrada pedagogicamente, potencializa o aprendizado criativo. Entretanto, é necessário que o professor garanta o equilíbrio entre o digital e o manual, promovendo experiências sensoriais e concretas que mantenham o vínculo com o mundo real.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A arte é um espaço privilegiado para a inclusão e o respeito às diferenças. Crianças com deficiência encontram na arte uma forma de expressão potente e acessível, que valoriza suas capacidades e potencialidades.

A arte deve ser vista como uma linguagem universal que permite a todos comunicar-se, independentemente das limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. A escola inclusiva é aquela que reconhece e acolhe as múltiplas formas de expressão.

A ARTE COMO CAMINHO PARA A SUSTENTABILIDADE E A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A arte pode ser uma poderosa ferramenta para despertar a consciência ambiental desde a primeira infância. Ao reutilizar materiais recicláveis, explorar elementos naturais e criar com o que está ao redor, as crianças aprendem sobre sustentabilidade de forma lúdica e significativa.

Segundo Carvalho (2012), a educação ambiental deve integrar as dimensões cognitivas, afetivas e éticas da formação humana, e a arte é um meio privilegiado para esse diálogo. Projetos artísticos que utilizam folhas, sementes, caixas e garrafas podem estimular o cuidado com o planeta e o respeito à natureza.

Essa abordagem favorece a reflexão sobre o consumo, o descarte e o reaproveitamento de materiais, promovendo uma aprendizagem que une criatividade e responsabilidade socioambiental.

AS EMOÇÕES E O PROCESSO CRIATIVO NA INFÂNCIA

A criação artística está profundamente ligada às emoções. A criança, ao desenhar, cantar, dançar ou dramatizar, comunica sentimentos que muitas vezes ainda não sabe verbalizar.

Segundo Wallon (1975), a afetividade é um eixo central do desenvolvimento humano e influencia diretamente a aprendizagem. Assim, o educador que valoriza o fazer artístico oferece à criança um espaço de escuta emocional e de expressão de suas vivências internas.

A arte pode, portanto, atuar como um **instrumento terapêutico e integrador**, ajudando as crianças a elaborarem emoções, frustrações e alegrias, fortalecendo o equilíbrio emocional e a autoestima.

ARTE E MÚSICA: RITMO, ESCUTA E SENSIBILIDADE

A música é uma das primeiras formas de arte com que a criança entra em contato, ainda nos primeiros anos de vida. O som, o ritmo e o movimento estão naturalmente presentes nas brincadeiras e interações cotidianas.

Segundo Brito (2018), a música na Educação Infantil deve ser vivenciada como experiência sensorial e afetiva, e não apenas como reprodução de canções. Cantar, ouvir, dançar e explorar sons do corpo e do ambiente favorecem o desenvolvimento da linguagem, da coordenação e da concentração.

A musicalidade estimula a imaginação, promove a socialização e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, tornando-se um recurso indispensável na prática pedagógica.

O DESENHO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO

O desenho é uma das linguagens mais autênticas da infância. Por meio dele, a criança constrói representações do mundo, expressa ideias e organiza o pensamento simbólico.

Lowenfeld e Brittain (1987) descrevem o desenho infantil como processo evolutivo, que vai do rabisco espontâneo à representação intencional. Esse percurso reflete o amadurecimento cognitivo e emocional da criança.

O papel do professor é observar e interpretar essas produções, sem impor modelos ou padrões estéticos, mas incentivando a liberdade expressiva e o prazer de desenhar.

A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte contemporânea, com sua multiplicidade de linguagens e materiais, oferece novas possibilidades pedagógicas. Instalações, performances e arte digital podem ser adaptadas à realidade da Educação Infantil, estimulando a curiosidade e a reflexão.

Aproximar as crianças da arte contemporânea é ampliar seu repertório cultural e desenvolver o olhar crítico sobre a sociedade.

O essencial é que o professor apresente essas obras como **fontes de inspiração**, e não como modelos a serem copiados, promovendo a apreciação e o diálogo sobre o que se vê e sente.

A INFLUÊNCIA DAS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM COGNITIVA

As artes visuais estimulam a percepção, a observação e a memória visual — competências fundamentais para a aprendizagem. Ao desenhar, pintar e observar imagens, a criança desenvolve habilidades de análise, síntese e comparação.

O pensamento visual é uma forma de raciocínio que antecede o pensamento verbal. Na Educação Infantil, isso significa que o contato com imagens, cores e formas ajuda a criança a compreender o mundo antes mesmo de saber escrever ou ler.

Portanto, integrar as artes visuais ao currículo não é apenas trabalhar a criatividade, mas fortalecer a cognição e o desenvolvimento simbólico da criança.

A AFETIVIDADE E O VÍNCULO PROFESSOR-CRIANÇA NAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

O vínculo afetivo entre professor e criança é um elemento essencial para o sucesso das experiências artísticas. A segurança emocional e o sentimento de pertencimento criam o ambiente propício para que a criança se arrisque a experimentar e a expressar-se livremente.

A criação surge em um lugar de confiança entre o eu e o outro. Na escola, esse espaço é construído pela escuta sensível, pelo respeito e pela valorização das produções infantis.

Assim, o professor de Educação Infantil é, antes de tudo, um facilitador de experiências afetivas e simbólicas, que compreende o fazer artístico como expressão da subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na Educação Infantil constitui-se como uma necessidade humana e uma linguagem fundamental para a formação integral da criança. Mais do que um componente curricular, ela representa uma experiência de vida que educa o olhar, sensibiliza o coração e amplia as possibilidades de compreensão do mundo, integrando razão e sensibilidade, imaginação e realidade, emoção e conhecimento.

As experiências artísticas vivenciadas na infância favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da imaginação, pilares essenciais da aprendizagem significativa. Ao criar, a criança expressa sentimentos, constrói sentidos e elabora sua identidade, exercitando formas próprias de comunicação e interpretação da realidade. Nesse processo, cabe ao professor assumir a arte como linguagem essencial, mediando experiências que integrem corpo, mente e emoção, e garantindo o direito de cada criança de criar, expressar-se e ser ouvida.

Promover práticas artísticas diversificadas na Educação Infantil é investir em um futuro mais criativo, empático e humanizado. A escola que valoriza a arte compromete-se com uma educação estética e ética, em parceria com as famílias, oferecendo experiências que despertam o encantamento pelo mundo, pelo outro e pela cultura.

Assim, educar pela arte é, em última instância, educar para a vida — uma vida em que o sensível, o imaginário e o poético tenham o mesmo valor que o racional, formando sujeitos mais conscientes de si e do outro, capazes de transformar a realidade com imaginação, beleza, sensibilidade e empatia.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte e cultura visual*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARBOSA, ANA MAE. *A imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela arte e pela cultura*. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed,

2000.

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

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1987.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *O espaço do ateliê na escola infantil*. Campinas: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *A imaginação e a arte na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

VÍNCULOS E APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CASO DE NÃO APRENDIZADO OCORRIDO POR MEIO DE VÍNCULOS NEGATIVOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO



BONDING AND LEARNING: THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGIST IN CASES OF NON-LEARNING OCCURRING THROUGH NEGATIVE BONDS IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

NATASHA MORELLI BERTONI AVELLAR

Graduação em Pedagogia pela FMU (2015) e Psicologia pela Faculdade UNIP (2023) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF MARIO KOSEL FILHO.

RESUMO

O presente trabalho discute a relação do psicopedagogo perante um caso de não aprendizado ocorrido pela opressão escolar, em atendimento clínico com crianças em idade escolar. O objetivo desta monografia é pesquisar qual o papel do psicopedagogo diante um caso de não aprendizado ocorrido pela opressão escolar, traçando uma pesquisa sobre a relação professor-aluno, conceito transferencial das relações, esboçar a questão das dimensões vinculares, dissertar sobre vínculos patológicos e fatores emocionais como dificuldade de aprendizagem, ressaltar a importância da motivação no processo de aprendizagem, recursos para averiguar aspectos emocionais do paciente e traçar os principais caminhos e práticas que podem ser utilizados em uma intervenção clínica psicopedagógica. A pesquisa foi do tipo bibliográfico, construída por meio de análises comparativas diante das visões de vários teóricos, pautadas no estudo da Psicopedagogia, visando às possibilidades da relação entre professor e aluno. Os resultados encontrados foram que diante desse cenário, o psicopedagogo tem como missão intervir no resgate do processo de autoestima da criança, reconstruindo o desejo pelo aprender, por meio de práticas clínicas que constituem a inteligência emocional, trabalhando também as dimensões familiar e institucional. As principais práticas levantadas para responder à questão foram o uso de jogos que retratem representações ao aluno.

Palavras-chave: Educação; Psicopedagogo; Dificuldade de Aprendizado; Ensino; Professor.

ABSTRACT

This paper discusses the role of the psychopedagogue in a case of learning difficulties resulting from school oppression, in clinical settings with school-aged children. The objective of this monograph is to investigate the role of the psychopedagogue in a case of learning difficulties resulting from school oppression, tracing research on the teacher-student relationship, the transference concept of relationships, outlining the issue of attachment dimensions, discussing pathological attachments and emotional factors as learning difficulties, highlighting the importance of motivation in the learning process, resources for assessing the patient's emotional aspects, and outlining the main paths and practices that can be used in a psychopedagogical clinical intervention. The research was bibliographic, constructed through comparative analyses of the views of various theorists, based on the study of Psychopedagogy, aiming at the possibilities of the relationship between teacher and student. The results found were that, given this scenario, the psychopedagogue's mission is to intervene in rescuing the child's self-esteem process, rebuilding the desire to learn, through clinical practices that constitute emotional intelligence, also working on the family and institutional dimensions. The main practices raised to answer the question were the use of games that portray representations to the student.

Keywords: Education; Psychopedagogue; Learning Difficulty; Teaching; Teacher.

INTRODUÇÃO

Na relação entre professor e aluno há entrelinhas que não estão prescritas ao educador, que requerem momentos de reflexão perante suas práticas. As questões dos vínculos em sala de aula se configuram de maneira imprescindível no processo de aprendizagem, sendo uma das bases que contribuirão para o modo em que o aluno irá internalizar o que está sendo ensinado.

Em sala de aula ocorrem as diversas relações, os vínculos são as entrelinhas do processo educacional, para que um aluno se desenvolva conforme o que é esperado na idade escolar.

Perante essa questão, Evalte (2010) aponta que é percebível que a educação se configura em diversos conceitos, de acordo com o que é solicitado perante uma sociedade que priva apenas a absorção de conteúdos sistemáticos. Dessa forma, alguns princípios sobre a constituição de um ser humano complexo em suas inúmeras potencialidades acabam sendo deixados de lado, e as instituições de ensino privilegiam apenas os conteúdos escolares, deixando de lado aspectos tão importantes quanto os que auxiliam seus alunos a se desenvolverem.

A autora ainda disserta que dentre esse cenário, muitos professores abandonam sua autorreflexão perante o seu trabalho, e inconscientemente ou conscientemente, adotam uma postura autoritária diante de seus educandos, como forma de controle. Quando o vínculo entre professor e aluno se configura em negativo ou patológico, é percebível a criação de fatores que desfavorecem o processo de aprendizado, podendo ocorrer dificuldades nas relações entre sujeitos e no processo de escolarização do aluno, podendo gerar possível fracasso escolar, capazes de inibir o desenvolvimento global do educando, gerando então uma educação opressora.

Perante esse cenário, é notável que quando um aluno não se sente parte do processo, ele não se sente pertencente ao meio em que vive. Nesse caso, dificuldades de aprendizado e nas relações, por conta de dificuldades emocionais, poderão prejudicar o seu desenvolvimento.

Bossa (apud ALVES, 2011) discute que a instituição de ensino tem a principal função de formação, auxiliando seus alunos perante um desenvolvimento dentre as complexidades humanas. Quando um aluno não se sente à vontade dentro do seu processo educacional, a escola automaticamente não cumpre com o seu papel social. Em uma relação de opressão, em que o aluno não aprende por conta das relações, há uma escola que está fracassando em seu objetivo social.

Diante dessa questão, a Psicopedagogia pode surgir para intervir na dificuldade que o aluno pode apresentar perante os sintomas, por meio de um trabalho clínico interventivo, a fim de resgatar a autoestima e o vínculo de confiança do paciente.

Entre o ensinar e o aprender existem diversas entrelinhas que não estão prescritas para o Educador, que requerem momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula. A questão dos vínculos nos anos iniciais do fundamental é um tema de muita ponderação, pois o educador tem diversas funções, sendo também um dos principais responsáveis pelo sucesso escolar de seus alunos, para que eles possam construir bases primordiais para o convívio social e cognitivo que irá percorrer durante toda sua vida adulta.

Rocha (2016) ressalta a importância na amplitude educacional, dissertando que a responsabilidade das instituições de ensino emerge além do conteúdo escolar proposto, a criança ao entrar em contato com seu professor, cria laços propícios que são um dos fatores determinantes para o seu desenvolvimento global. Para a autora, faz-se importante que o educador compreenda a dimensão desse fator relacional, para que tenha percepção de que a aprendizagem parte do princípio de construção das relações.

Morin (apud ARRUDA e FRANCIOSI, 2012) discute que diante das instituições de ensino, é possível detectar a fragmentação do que pode ser compreendido como educação. Para o autor, essa fragmentação está diretamente interligada ao que se compreende pelo processo das dimensões humanas, que, nos casos escolares, é possível detectar o comprometimento apenas em uma área dos conhecimentos, sendo notáveis as questões cognitivas.

Compreende-se desta forma que o ato de ensinar deva ser realizado por meio de profissionais que compreendam quais são os fenômenos que compõem o indivíduo, por meio de conhecimentos realizados por teóricos que estão à frente das ciências humanas acerca de desenvolvimento.

De acordo com Freitas e Kuhlmann (2015), a educação necessita ser considerada como um processo de desenvolvimento. Para os autores, se faz inerente considerar as dimensões que fazem processo da evolução do sujeito. Os autores ainda indagam que no decorrer dessa construção, alguns aspectos se tornam indissociáveis, sendo eles: o processo biológico, cognitivo, social, afetivo e psicológico.

Segundo Juliatto (2010), o educador é sempre compreendido perante a ótica de seus alunos como um modelo. De acordo com o autor, os alunos, ao se desenvolverem, sempre encontrarão um modelo para ser seguido, em muitos casos, o professor é um dos únicos modelos ao alcance da criança, criando então os laços da relação.

Quando a criança chega à idade escolar, ela tende a se desenvolver integralmente a partir da interação com outros sujeitos. Essa nova etapa da vida da criança se faz de suma importância para a construção afetiva e psíquica que fará parte da construção que permeará o decorrer da sua vida.

Zimerman (2010) afirma que o aparelho psíquico se refere à capacidade humana de conduzir seus pensamentos. Os autores afirmam que há três divisões de pensamento: consciente: que se refere à capacidade humana de se recordar dos fatos ocorridos em sua vivência, - pré-consciente: são fatos que com esforço é possível serem recordados, - inconsciente: fatos que não são capazes de serem recordados pelo indivíduo, mas que são um dos processos determinantes do comportamento humano.

Para Evalte (2012), vínculo é a relação do indivíduo com o objeto, que, segundo a teoria psicanalítica, é conduzida pela forma de apego. Sendo necessário que em todo o processo de ensino, haja a relação entre mediador e educando. Segundo a autora, o aspecto individual também é algo que deve ser considerado, pois na relação do indivíduo com o meio, é possível verificar aspectos que possibilitarão ou não, o surgimento de novos vínculos. A autora ressalta que a situação familiar com que a criança se encontra é de extrema importância, pois é no lar que são estabelecidos os primeiros conceitos de grupo.

Rivière (apud SILVA et al ., 2016) sobre o significado de vínculos, segundo as autoras, vínculos são estruturas dinâmicas que permeiam o grupo, podendo ser positivas ou negativas. Os autores ainda afirmam que o modo em que os indivíduos se relacionam no grupo e a posição pelas quais eles estão inseridos serão resultantes do tipo de vínculo que é configurado dentre as relações.

Vínculos são as entrelinhas da educação, aquilo que une um ou mais sujeitos ao objeto, por meio do processo de comunicação e relação. Eles são gerados por meio da postura que o professor adota durante o seu trabalho em sala de aula, tornando os tipos de relações do ambiente resultado de suas ações diárias.

Os vínculos na aprendizagem surgem por meio das relações entre professor e aluno, sendo assim, o professor como autoridade em sala, é o principal construtor de vínculos, suas ações refletirão no processo de interação do grupo com a aprendizagem, porém, cada criança internaliza um tipo de vínculo que é estruturado por meio do seu inconsciente, que é resultado das bases psíquicas vivenciadas fora do ambiente escolar.

Frota (2014) disserta que saber lidar com o desconhecido, com as próprias frustrações, adaptações, transformar informações e organizá-las em conhecimentos são características básicas do processo de formação de um indivíduo, que iniciará na infância e se fortalecerá durante a idade adulta. A autora ainda explica que esse é o papel fundamental da escola como agente transformadora e social, porém, a autora esclarece que essas questões ainda não estão sendo trabalhadas perante a sociedade escolar.

Frente à temática de autorreflexão perante os processos de desenvolvimento, Araújo (2013) afirma que a formação pedagógica, na maior parte das instituições superiores de ensino, não é articulada aos aspectos psicopedagógicos que são essenciais para a formação em cursos de licenciatura. A autora indaga que o curso superior de Pedagogia ainda é falho em suas articulações perante o significado de aprendizagem significativa.

É possível detectar a complexidade dos sentimentos internalizados, após compreender que cada indivíduo detecta e internaliza um tipo de sentimento que difere de outro indivíduo.

Ekman (apud COLLIN et al., 2016) disserta que os indivíduos não possuem controle de suas emoções, pois elas são uma somatória interna de vivência de indivíduos, sendo amplo o número de emoções a serem sentidas. Porém, o autor afirma que todos possuem seis tipos de emoções básicas, sendo elas: raiva; tristeza; medo; alegria; repulsa e surpresa. O autor ainda acredita que as emoções são mais fortes que as pulsões, podendo inibir uma ação a fim de um amplo sentimento.

Capelatto (2014) parte do pressuposto de que as ações motivadas pelos sentimentos podem ser positivas ou negativas. Em muitos casos, o educador em um momento de estresse e fúria, manifesta um sentimento capaz de bloquear o sentimento de amor

Assim como Brasileiro (2012), a sala de aula é composta por um único professor lidando com diversos alunos, e cada um compreende um tipo de vínculo expressado por meio das emoções pessoais. De acordo com a autora, um vínculo advindo como negativo poderá influenciar no processo com que esse aluno irá se identificar com o que está sendo proposto, capaz de contribuir para uma possível dificuldade, como uma barreira que poderá inibir o aprendizado.

De acordo com Bzuneck e Suenson (2011), em muitas ocasiões é possível notar que a conduta do professor responsável pela sala se faz de suma importância, abrangendo os conceitos de avaliação. Como exemplo, para os autores, em um caso em que o aluno não alcança um conceito esperado, ele automaticamente se frustra pela sua avaliação não aguardada, porém, ele demonstra um sofrimento maior quando outras pessoas não reagem positivamente ao resultado final, parecendo que não é capaz de tirar um conceito máximo perante algo que foi exigido.

Diante das perspectivas dos autores citados, é possível compreender que uma sala de aula é composta dos diversos sujeitos interligados a um objetivo, e dentre as relações em sala de aula, ocorrem os constantes vínculos. A partir dessa análise, surgem os campos das emoções, que são motivações para as ações e os sentimentos.

Bzuneck e Suenson (2011) dissertam que quando o aluno não chega ao resultado esperado, deve haver, por parte da instituição, uma avaliação dos mecanismos que estão sendo utilizados, a fim de verificar quais as estratégias que não estão sendo favoráveis ao aluno, há diversos acontecimentos que poderão influenciar negativamente o processo de aprendizagem de um educando, sendo fatores sociais, orgânicos e emocionais.

Ainda sobre a percepção de ambos, quando as estratégias pessoais do aluno não estão sendo favoráveis a esse processo, há intervenções que o próprio professor pode utilizar para melhorar o entendimento dessa criança perante o conteúdo proposto, mas, quando há uma dificuldade emocional advinda do próprio professor, torna-se um assunto muito mais complexo de ser resolvido, pois dentre essa situação, torna-se necessário que o professor tenha comprometimento em reavaliar as suas próprias ações subjetivas.

Fernandes e Milani (2010) apontam que o professor, pela sua formação, não está preparado para assumir tantas responsabilidades dentro de sala de aula, justamente por não ter formação perante os processos que favorecem ou não o aprendizado. Os autores ainda apontam que as dificuldades de aprendizagem causadas por fatores emocionais são ainda mais complexas de serem sanadas pelo fato de que em muitos casos a criança não demonstra aspectos comportamentais elevados, passando despercebido pelos profissionais.

Ainda sobre a compreensão dos autores, uma das doenças mais comuns que estão sendo irradiadas por falta da motivação escolar e do critério motivador do professor é a depressão infantil. Segundo os autores, é perceptível que uma criança que irradia dificuldades emocionais mostra-se quieta e apática, não tendo ações sobre o que se lhe propõe.

Moraes (2010) disserta que a Psicopedagogia é a ciência que estuda o comportamento humano perante o processo de aprendizagem, que poderá se configurar em dificuldades de padrões normais e patológicos. A autora explica que dificuldades de aprendizagem normais são barreiras momentâneas que o aluno tende a desenvolver por questões de estágios, e patológicas, as dificuldades que o aluno tem que poderá futuramente acarretar dificuldades com o seu desenvolvimento, se não tratado.

Para Aragão (2010), psicopedagogia é uma ciência que investiga os fenômenos da aprendizagem de um sujeito, partindo das diversas disciplinas em que se apoia. Com isso, a autora disserta que o psicopedagogo, ao estudar a vida de uma criança com possível dificuldade de aprendizagem, a fim de compreender a razão pela qual existe, estuda também os fenômenos pessoais e sociais que influenciam o desenvolvimento do seu cliente.

Desse modo, a Psicopedagogia torna-se uma disciplina ativa no processo de reeducação entre o indivíduo e o aprendizado, sendo fator primordial que influenciará a percepção pela qual o paciente compreende o seu papel na construção do próprio aprendizado.

Para Sousa et al. (2014) a Psicopedagogia surgiu para investigar hipóteses de dificuldade de aprendizagem, a partir de um olhar individual perante o histórico do sujeito. Segundo o autor, diante do olhar psicopedagógico, a aprendizagem com a construção psíquica do sujeito se desenvolve de formas simultâneas.

Ainda sobre o autor, a Psicopedagogia clínica trabalha com duas essenciais etapas: a etapa da análise (que é a fase em que serão aplicados diversos tipos de métodos para chegar a um diagnóstico psicopedagógico), e a etapa de intervenção, acontecendo após o diagnóstico, essa é a fase em que se inicia um processo de atividades de intervenção da criança perante a sua dificuldade, assim de sanar o aspecto em que está causando a barreira entre o aprender.

Para Moraes (2011), o diagnóstico psicopedagógico, em uma instância clínica, consiste em investigar determinadas queixas trazidas pela família ou instituições de ensino perante a dificuldade de um aluno. A autora ressalta que essa é a etapa mais importante do atendimento clínico, pois por meio da entrevista com os responsáveis, é possível verificar a forma com que os indivíduos enxergam a criança, por meio das falas, quais as possíveis causas para que ocorram as dificuldades de aprendizado.

O processo de investigação perante a história vital de um paciente é de suma importância, pois é o momento em que o profissional compreende quem é o seu futuro paciente por meio da percepção de seus responsáveis e qual o olhar que eles têm pela dificuldade e identidade de seus filhos. Dentre esse contexto, destaca-se o início da construção de um vínculo entre terapeuta e responsáveis, que será um dos fatores resultantes do sucesso de intervenções.

Perante um atendimento clínico, Vicente et al. (2015) destacam a importância do psicopedagogo manter um vínculo com a família e com o professor da instituição escolar do seu cliente. Para os autores, a união desses

profissionais se configura em uma parceria a fim de estabilizar caminhos para atingir a dificuldade que o aluno possui. Os autores explicam que família e escola são as sociedades modelo para o aluno em fase escolar, sendo ambas as instituições o modelo pelo qual ele irá construir os primeiros vínculos que servirão de base para formação psíquica.

Os autores ainda esboçam que em uma situação de dificuldade de aprendizado causada por uma interferência escolar, deve ter o auxílio de intervenção psicopedagógica. Diante essa ocorrência, a autora disserta que a assistência clínica não deve ocorrer apenas no consultório, mas sim, em todos os espaços em que a criança tem, pois acredita que a Psicopedagogia irá servir de instrumento para sanar uma dificuldade que ocorre no ambiente escolar, portanto, devendo haver a parceria entre o profissional que irá atuar na intervenção, e do profissional atuante em sala de aula.

Para Aragão (2010) o primeiro momento de entrevista com a família é destacado como a oportunidade de verificar quais os sintomas que advêm das queixas. A autora disserta que nesse primeiro momento, durante a conversa entre profissional e família, é o período em que as hipóteses já começam a ser levantadas.

A partir dos autores, destaca-se também um novo vínculo que se formará por meio da união das dimensões sociais em que a criança está centrada, por meio dos estudos psicopedagógicos que irão mediar as questões de dificuldades de aprendizagem com a participação dos responsáveis.

Moraes (2010) explica que a história vital da criança trata-se de uma entrevista aos responsáveis e ao professor responsável pela criança, para identificar quais os sintomas que a criança demonstra, para levantar as primeiras hipóteses psicopedagógicas das dificuldades que o indivíduo possa ter. A autora destaca que em um processo de levantamento da história vital, é imprescindível que o psicopedagogo destaque as seguintes características: a) a causa dessa possível dificuldade: - a amplitude que está gerando transtornos ao indivíduo, isso é, se advêm de questões sociais, emocionais ou orgânicas - b) levantamento do histórico infantil: - questões escolares sobre quais as principais dificuldades do aluno em relação a escola, e quais as possíveis habilidades. Nessa etapa destacam-se todas as dimensões do indivíduo acerca do seu desenvolvimento – c) identificação das características emocionais da criança: breve pesquisa sobre o esquema de ações e sentimentos que a criança demonstra acerca de suas tarefas diárias e acadêmicas.

A autora destaca que a etapa da entrevista deva ser planejada desde o primeiro momento em que se recebe a procura pela clínica Psicopedagógica. Dentre essa situação, se faz necessário que o profissional tenha conhecimento sobre a área para questionar quais os principais pontos em que possa haver sintomas, a fim de fazer uma projeção mental sobre o caso.

Faz-se necessário pensar que quando há procura do profissional psicopedagogo para auxiliar na dificuldade dos filhos, é perceptível que há uma família interessada no desenvolvimento da criança, que, por muitas vezes, carrega o mesmo sofrimento do filho pelo inalcançável. Diante dessa visão, deve-se considerar que os responsáveis pela criança também necessitam ser ouvidos e acolhidos de modo terapêutico, enaltecendo os pontos positivos que a família pode oferecer, e assim, formando novos vínculos.

Barbosa (2010) discute que cada profissional compõe um caminho para obter as hipóteses psicopedagógicas de acordo com a sua identidade pessoal e linhas de pesquisa. De acordo com a autora, a questão da história vital também pode ser construída como segunda etapa, isto é, na primeira consulta o profissional conhece primeiramente o seu paciente e logo após entra em contato com os seus responsáveis.

De fato, quando se compreende que a psicopedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a compreensão do aprendizado, não se pode apontar que há apenas um modo de trabalho, considerando o como universal. Cada psicopedagogo também possui sua identidade subjetiva e sua maneira única de trabalho.

No vínculo patológico depressivo, Marreiro (2016) discute que a instituição de ensino é um ambiente que favorece diversos tipos de vínculos, e que quando um paciente adquire sintomas patológicos de maneira emocional, faz-se necessário que o psicopedagogo conheça a instituição de ensino e investigue as relações que possam estar dificultando o desenvolvimento do aluno.

Enaltecendo a questão da investigação psicopedagógica, a partir de uma análise clínica, vale ressaltar que os psicopedagogos como profissionais de personalidades únicas e subjetivas compreendem diversas questões perante as possíveis maneiras de obter a confirmação dos fatores inibitórios do processo de ensino e aprendizado. De fato, não há uma única linha de pesquisa para se compreender a questão, faz-se necessário que esse profissional tenha sensibilidade para perceber as questões intrínsecas que o paciente pode expor.

Referente à hipótese psicopedagógica, Moraes (2011) disserta que o psicopedagogo, após a entrevista com os responsáveis e levantar pequenas hipóteses acerca das questões que dificultam a aprendizagem, ao realizar as primeiras avaliações, com o paciente, deve estar atento aos pequenos sinais que podem ser indicativos de determinadas causas. Diante do caso de não aprendizado por conta de vínculos negativos, o autor esboça que o psicopedagogo tem em seu consultório, uma criança com desmotivação ao aprender. O autor ainda conclui que é possível analisar tal caso a partir da maneira com que a criança expõe, por meio de gestos e formas sutis, a sua dificuldade em relação ao aprender.

Para Fernandez (2009), em uma análise clínica, em que o psicopedagogo inicia o processo de levantamento de hipóteses com o seu colaborador, se faz necessário, além de averiguar as questões cognitivas inerentes ao rendimento escolar, analisar as questões de compreensão de si próprio em relação ao paciente. Isso é, a autora defende que o paciente necessita ser compreendido como um sujeito subjetivo e particular, com seus desejos e emoções.

A autora ainda acredita que esquematizar ações que permitam ao paciente demonstrar os seus encantos e desencantos por meio de possibilidades permitidas em análise clínica é a maneira mais eficaz de chegar a um levantamento de hipóteses perante as questões emocionais.

Diante dessa situação apontada pelos autores, se faz necessário refletir sobre conceitos e dimensões humanas, perante a importância do paciente clínico sentir-se sujeito autor do processo em que está sendo realizado. Partindo da concepção do temário de opressão, todo o sentimento de tristeza e raiva pode ser provocado pelo fato de que não há espaço para o indivíduo se sentir único, provocando emoções adversas ao que deveria sentir. Portanto, a questão clínica deve ser refletida com cautela para que o indivíduo não seja apenas um mero receptor de ditos e informações, para que a clínica não repita o erro ocorrido na instituição de ensino, criando o vínculo de parceria.

Perante um olhar psicanalítico, Marreiro (2016) esboça que quando uma criança recebe uma carga opressiva, o seu aparelho psíquico cria condições para que não sofra os impactos do vínculo patológico, chamados de mecanismos de defesa. A autora aponta que os principais mecanismos de defesa são: mecanismos de repressão, negação e regressão.

Ainda sobre a autora, os mecanismos de defesa são eficazes para conter uma determinada carga negativa, porém, quando se prolonga, tornam-se ineficazes, transformando-se em sintomas que poderão acarretar dificuldades de aprendizagem, de configurações emocionais.

Ao se falar em subjetividade, diversas são as respostas possíveis para os questionamentos sobre o ser humano, a mente, o pensamento ou sentimentos e até sobre as atividades de como aprender; isso fica evidenciado durante o desenvolvimento da humanidade, pois as questões não visíveis que permeiam as discussões dos seres humanos foram inspiração para teorias que viabilizaram novas práticas de estudo, investigação, avaliação e intervenção no espaço físico. (SILVA et al, 2016, p. 13)

Marreiro (2016) explica alguns dos principais sintomas causados pela opressão escolar, a) Racionalização: - etapa em que o paciente cria mecanismos por meio de argumentos para justificar a sua dificuldade na realização de alguma atividade – b) Regressão: - quando o indivíduo regride após a não realização de uma tarefa, mostrando ações que não correspondem a sua idade, tornando-o infantilizado. – c) formação reativa: - quando o aluno tenta agradar à pessoa que é autoridade do ambiente.

Diante de uma avaliação clínica, para o levantamento de hipóteses diagnósticas, a autora ainda revela que na etapa inicial, em que o psicopedagogo entra em contato com a criança, se faz necessário averiguar a maneira

com que o paciente se faz presente, as ações demonstradas nos pequenos sinais e o que ele demonstra ao ser solicitado em tarefas.

Marreiro (2016) disserta que o vínculo depressivo, tendo como causalidade a formação opressora, se manifesta a partir de sintomas emocionais que a criança manifesta ao entrar em contato com outros indivíduos ou objetos. A autora cita os principais sintomas ativos dessa situação, sendo eles diminuição das tarefas escolares, tristeza profunda e persistente, fracasso no rendimento escolar, agressividade, isolamento social e sentimento de incapacidade, demonstrado diversas vezes pela frase “eu não posso realizar a tarefa”.

Gondim (2016) expõe que durante uma avaliação psicopedagógica de uma hipótese de opressão, o psicopedagogo pode trabalhar com o jogo de representações. Segundo as autoras, essa intervenção pedagógica consiste em representar por meio de desenhos diversas crianças com diversas expressões, para cada expressão há um balão, e a criança deve escrever quais as situações que a deixam com as expressões desenhadas.

De acordo com Araújo e Fratari (2015), o desenho infantil torna-se um grande aliado ao profissional que quer identificar o sentimento do seu cliente em diferentes situações. Segundo as autoras, quando uma criança esboça um desenho, ela demonstra por meio de traços determinados sentimentos que estão presentes em seu aparelho psíquico.

Diante do desenho infantil, Sousa et al. (2014) acreditam que tal prática anteceda a escrita, gerando então a possibilidade de utilizar como ferramenta de avaliação referente aos sentimentos sobre determinados aspectos, acerca de diversos sujeitos com idades cronológicas diferenciadas. As autoras ainda esboçam que o desenho infantil representa a organização da aprendizagem da criança. Elas ressaltam que perante diversas situações positivas ou negativas, a criança necessita demonstrar sentimentos que a permeiam, de maneira espontânea.

O desenho infantil torna-se aliado ao psicopedagogo quando a criança é oportunizada a representar, por meio de traços, o tipo de vínculo que está vivenciando e os sentimentos demonstrados por meio de riscos e rabiscos, sendo então uma forma de representação perante os vínculos e fatos que englobam a sua vivência.

Motta (2014) explica a questão das técnicas projetivas, que têm como objetivo verificar quais são as variações emocionais que o indivíduo demonstra ao entrar em contato com o aprendizado, por meio de âmbitos sociais. Perante as técnicas projetivas, a autora cita que é um instrumento avaliativo que permite ao terapeuta identificar quais são os vínculos em relação à aprendizagem, à família e consigo mesmo, destacando o par educativo.

Silva et al. (2013) explicam o recurso utilizado em análise clínica para identificar o vínculo que está sendo construído por meio do teste do par educativo. Os autores esboçam que esse teste tem por consequência identificar a relação do indivíduo com a aprendizagem, nas dimensões físicas e emocionais da criança. Para realizar o teste, os autores explicam que diante do paciente, o psicopedagogo deva solicitar a ela que desenhe uma situação de ensinante e de aprendente.

Perante a questão de representações, Saad (2012) aponta o jogo de areia como um dos aliados ao processo de identificação da projeção de cenas em que uma criança representa a partir de miniaturas um contexto que tenha presenciado. A autora esboça que os materiais para a construção do jogo são: duas caixas retangulares cobertas de areia (em uma contendo areia úmida), diversas miniaturas.

Perante o modo de jogar, a autora explica que é solicitado que o paciente registre uma cena em que ele esteja no papel de aprendente e na outra, no papel de ensinante. Após a realização do registro de cenas, a autora esboça que o paciente possivelmente demonstrará na primeira cena qual o tipo de aprendizagem a que está sendo submetido, enquanto na segunda, qual é a aprendizagem que ele gostaria de ter.

Diante da visão dos autores citados, é possível perceber que o campo de investigações de diagnóstico da Psicopedagogia é vasto diante das possibilidades de materiais para averiguar os principais sintomas que a criança demonstra. Tanto o jogo de areia quanto o jogo do par educativo são caminhos para averiguação de mesmo efeito, realizados de maneiras diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma sala de aula, são percebíveis as constantes trocas entre os indivíduos presentes, e a constante criação de vínculos. Os vínculos são estruturas dinâmicas e subjetivas que nascem por meio das relações, podendo ser normais (aqueles que não afetam o desenvolvimento dos integrantes), ou patológicas (aqueles que sofrem mutações e dificultam o processo de desenvolvimento).

A criança em idade escolar encontra-se em desenvolvimento pleno perante suas potencialidades humanas e necessita de um ambiente equilibrado nas questões vinculares para se desenvolver, por meio das interações provocadas pelo meio.

Em muitos casos, conscientes ou inconscientes, os professores podem adotar determinadas posturas que podem ser capazes de modificar o desenvolvimento emocional dos seus alunos, provocando o vínculo opressor. Diante de uma questão psicanalítica, o conceito transferencial entre professores e educandos diz respeito às questões subjetivas que o aluno compreende e internaliza de seu professor.

Conforme a percepção interativa, o professor é um indivíduo único com as suas vivências e complexidades, assim como os seus alunos. Por essa questão, cada sujeito incorpora um tipo de vínculo e o potencializa dentro de si.

É possível compreender que o psicopedagogo deva estar atento à complexidade dos vínculos no âmbito escolar, para que ao receber uma queixa de dificuldade de aprendizado causado por fatores emocionais, já tenha hipótese sobre o fator que esteja contribuindo para essa causalidade.

Diante de uma queixa em que a criança não esteja despertando o seu interesse pelos estudos, apontando como sintomas a mudança de comportamento perante as suas ações, o psicopedagogo deve tentar compreender qual o vínculo que o paciente está internalizando.

Perante o caso, a primeira etapa da entrevista sugere que o psicopedagogo faça a história vital do paciente, recolhendo informações sobre a história de vida da criança, para o levantamento de breves hipóteses. Questões do tipo “qual a emoção despertada quando o paciente não chega ao objetivo de um jogo” podem identificar a presença do vínculo depressivo.

Conhecer o professor do aluno e a instituição de ensino em que ele está inserido também pode ser um dos fatores primordiais dessa situação clínica, pois, por meio da visitação, o psicopedagogo pode averiguar a maneira com que o professor se coloca em sala de aula e identificar os níveis vinculares do ambiente.

A hora do jogo é o momento em que o psicopedagogo entrará em contato com a criança, a fim de levantar novas hipóteses e confirmar a primeira hipótese levantada na história vital. Para que isso ocorra, se faz necessário que o profissional faça um mapeamento mental de cada informação anterior que havia recebido, a fim de investigar os sintomas para descobrir a causalidade. O momento da hora do jogo é composto por diversos jogos para que a criança demonstre a sua dificuldade.

Diante de um caso de dificuldades emocionais causadas pelo vínculo patológico opressivo em sala de aula, sugere-se o uso de artefatos que identifiquem o sentimento do paciente diante de alguma situação e o recurso do desenho livre.

Quando a hipótese de opressão escolar se confirma, o psicopedagogo deve trabalhar as questões de autoimagem da criança, trabalhando a confiança do paciente por meio da inteligência emocional

A inteligência emocional é um campo composto pela maneira com que o indivíduo lidera e compreende suas emoções por meio de determinadas situações. Diante dessa questão, o possível artefato para se trabalhar com o indivíduo se faz por meio das linguagens artísticas, pois permitem que o terapeuta e paciente compreendam quais são as dificuldades emocionais subjetivas e as maneiras com que o paciente pode se expressar sem que afete o seu desenvolvimento psíquico.

Ressalta-se que o psicopedagogo deva reconhecer qual é o seu objeto de estudo, e que não ultrapasse o limite da sua ciência, quando necessário, o encaminhamento ao profissional psicólogo deverá ser realizado.

Por fim, o psicopedagogo deve ser o mediador das relações sociais em que o indivíduo está cercado, cabe ao profissional orientar a família e ao professor da instituição escolar sobre o trabalho que juntos deverão traçar, assim, para viabilizar um caminho eficaz para que o paciente se desenvolva em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ABP, associação brasileira de psicopedagogia. Código de ética do psicopedagogo. Acesso em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias

[codigo_etica.html](#). Acesso em 11 out. 2025.

ALEXANDRE, Sueli F. Aprendizagem e suas implicações no processo educativo. . Ícone, Goiás, v.6, n.1, p.51e 52. Acesso em 16. ago 2025

ALVES, Rubem. Reflexões: Crônicas sobre educação. In: _____. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Revisão por Patrícia Zahorcsak. Campinas: Educar. 2011, p. 1, p. 14, 15, 16 e 24). Acesso em 02 dez. 2025.

ARAGÃO, Clarissa Guedes de. Psicopedagogia clínica e as dificuldades de aprendizagem: diagnóstico e intervenção. Unesc, Santa Catarina, n.5, 17 Mai. 2017. P. 11, 15 e 20.. Acesso em 13 jul. 2025

Arruda, Marina P.; Franciosi, Leda L. SABERES E FAZERES DOCENTES: o dilema da forma de pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI. 2012, p.11, 18, 21, e 32. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Acesso em 03 mai. 2025.

ARAÚJO, Paula Fernandes Corrêa. A psicopedagogia como possibilidade para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Cadernos de educação, São Paulo, n. 24, p. 14 Jun., 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-metodista/index>. Acesso em 10 de ago. 2025.

Acesso em 10 de ago. 2025.

ARAÚJO, Renata Moraes.; FRATARI, Maria Helena Dias. O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. Revista católica, Uberlândia, n.12, 2015, p. 7 e 14. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/r>

[.br/revcatolica2/artigosv3n5/artigo33.pdf](#). Acesso em 11 de nov. 2025.

AVELAR, Vivian César. A influência da motivação na educação e no desenvolvimento humano. Roca. Paraná, v.7, p. 16, 21,22, 27. 9 Dez.2014. Acesso em 05 jun. 2025.

BARBOSA, Laura Montes Serrat. Intervenção psicopedagógica no espaço clínica. Maria Beatriz Machado. São Paulo: Empório do Livro, 2010. Acesso em 02 abr. 2025.

- BELOTTI, Salua H. A.; FARIA, Moacir A. Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa. Relação Professor/Aluno, Goiás, n.11, Nov. 2016. p.11 Disponível em: http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extra/material_extra_1a_aula.pdf. Acesso em 09 set. 2025.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A emoção em sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. 2012. 277. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Acesso em 09 set. 2025.
- Bzuneck, José Aloyseo; Suenson Sales, Karla Fernanda Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. Psico-USF, São Paulo, n.3, Dez. 2011, p. 68 e 69. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401036087007.pdf>. Acesso em 09 nov. 2025.
- CAPELATTO, Ivan R.; Educação com afetividade. Fátima Mendonça Couto. São Paulo. EDUCAR DPaschoa, 2014.
- [EVALTE, Tatiana Telch](#). Nas entrelinhas da relação professor-aluno : o vínculo afetivo. LUME, Rio Grande do Sul, n. 17, Jan. 2010, p. 21, 22 e 23. Disponível em: // <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25220>. Acesso em 03 ago. 2025.
- FERNANDES, Fernando L. PINTO, Guilhermina. Dificuldades de Aprendizagem. Camilo Ussene e Lúcia Suzete Simbine, Minas Gerais, 2015. Acesso em 09 ago. 2025.
- FERNANDEZ, Alícia Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. Scielo, v. 26, Set. 2009, p. 12. 2017, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-90002000154. Acesso em 03 ago. 2025.
- FRANCIOSI, Leda Lísia; ARRUDA, Marina Patrício. Saberes e Fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI. PerCursos. Santa Catarina, n. 1, p. 32. Ago. 2012. Acesso em 03 jun. 2025.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés. Os intelectuais na história da infância. Cortez, São Paulo, n. 117. p.20, 22, 23. Nov.2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742002000300013&script=sci_arttext. Acesso em 13 mai. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Marcos Nascimento. São Paulo: EGA, 2011.
- GIUSEPPE, Bruno. Breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon. Mackenzie, São Paulo, n. 11, p. 20, 25 e 28. Acesso em 03 mai. 2025.

GOMES, Carmem Marilei. GUIDOTTI, Daniele dos Santos. Aspectos neurais da aprendizagem e a influência do estresse. ISEI, Taquara, n.1, Jan. 2014. p. 11, 12, 13 e 14. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaaea>

[cturas/article/view/26](#). Acesso em 04 jun. 2025.

GONDIM, Silvana M. O psicodrama como recurso psicopedagógico. 2012. 245. Dissertação de Mestrado em Educação. Uninove, São Paulo, 2012.

JULIATTO, Clemente . Parceiros educadores. Revisão Virgílio Josué Balestro e Elisabete Franczak. Curitiba: Champagnat. 2010. Acesso em 10 dez. 2025

LEITE, Sérgio A. S.; TASSONI, Elvira C. M. A afetividade em sala de aula: condições de ensino e a medicação do professor. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 02 dez. 2025.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Scielo, Rio de Janeiro, n. 2, ago.2010. Disponível em:[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012) Acesso em 02 dez. 2025.

LUCKESI, Cipriano C.; Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude. Serie idéias, Salvador, n.4. p. 33.

MARREIRO, Eliandra Danielle. Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional. Scielo, Campinas, n.7, jul.2016. p. 11, 12 e 13. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14135572003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 03 ago. 2025.

MILANI, Rute G. FERNANDES, Andréia M. A depressão infantil, o rendimento escolar e a autoeficácia: uma revisão da literatura. CESUMAR, Maringá, n.2, Dez.2010. p. 8, 11, 32. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/932>. Acesso em 03 dez. 2025.

MORAES, Nara Machado. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. REI, Rio de Janeiro, n. 10, p. 11, e 14. Jun 2010. P. 65, 68, 70. Disponível em: <https://rei.bibei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1241/1/MPM21092016>. Acesso em 1 dez. 2025.

PICHON, Enrique R. Teoria do vínculo. Eliane Toscano Zamikhouwsky. São Paulo: LIVRARIA Martins Fontes, 1982. p. 7-20.

ROCHA, Maria da conceição. A contribuição da afetividade na aprendizagem na educação infantil (Biblioteca digital de monografias). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Jun. 2016. p.8 e13. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2565>. Acesso em 01 dez. 2025.

SAAD, Maytê A. A orientação psicopedagógica à mãe e articulações com a aprendizagem de seu filho: enfoque sobre mitos, estilos cognitivo-afetivos e contribuições da arteterapia. Scielo, n.21, Ago.2012. p. 8, 9, 10. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-2000200004 Acesso em 03 dez. 2025.

SILVEIRA, Fernanda V. A arte de contar histórias: um enfoque Psicopedagógico. Scielo, n.17, Mar. 2010. P. 14, 15 e 16. Disponível em: <http://pep>

[sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200008) Acesso em 20 jul. 2025.

SMITH, Corinne.; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: manual para pais e educadores. Tradução por Mônica Ballejo Canto. São Paulo: Artmed. 2013. Cap. 1, p. 10-37.

SOUSA, Vanessa Campos; URCA, Aparecida Maria de Lima; FERNANDES, George Pimentel. Aprendizagem e afetividade: o desenho produzido pela criança no ambiente escolar. FIPED. N.8, p.3 Jun2014. Disponível em: http://www.editorarealiz e.com.br/revistas/fiped/trabalho_Comunicação_oral_

[idinsctiro_393_c93ea3738c06c2050714ebe5abfa2s3e.pdf](http://www.editorarealiz e.com.br/revistas/fiped/trabalho_Comunicação_oral_idinsctiro_393_c93ea3738c06c2050714ebe5abfa2s3e.pdf). 2017. Acesso em 15 dez. 2025

APROPRIAÇÃO DE SABERES EM MATEMÁTICA E PORTUGUÊS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APPROPRIATION OF KNOWLEDGE IN MATHEMATICS AND PORTUGUESE IN THE DAILY ROUTINE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Herminio Ometto Uniararas, (2008) professora de Educação Infantil.

RESUMO

A partir da minha experiência como professora de Matemática na Educação Infantil, este artigo reflete sobre a importância de trabalhar conceitos matemáticos e de Língua Portuguesa no dia a dia das crianças. Observando a rotina escolar, percebo como atividades lúdicas e significativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos. Jogos, brincadeiras, contação de histórias e experiências sensoriais são recursos que ajudam na construção de noções de números, formas, comunicação e linguagem, tornando o aprendizado mais concreto e prazeroso. Além disso, metodologias interativas favorecem a aprendizagem integral, preparando as crianças para os próximos níveis da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Matemática; Linguagem; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Lúdica; Metodologias Interativas

ABSTRACT

Based on my experience as an Early Childhood Education teacher in Mathematics, this article reflects on the importance of incorporating concepts of Mathematics and Portuguese Language into children's daily routines. Through playful and meaningful activities, I have observed how these practices support cognitive, social, and

linguistic development. Games, storytelling, and sensory experiences help children understand numbers, shapes, communication, and language in a practical and enjoyable way. Interactive teaching methods also promote holistic learning and prepare children for future stages of formal education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Mathematics; Language; Cognitive Development; Playful Learning; Interactive Methodologies

INTRODUÇÃO

Na minha experiência como professora da Educação Infantil, percebo o quanto essa etapa é especial e importante. É o primeiro contato das crianças com a escola, o momento em que elas começam a se acostumar com a rotina, a conviver com outras crianças, a conhecer seus professores e a lidar com situações novas todos os dias. Além dos conteúdos, elas desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras que vão acompanhar toda a trajetória escolar e até mesmo a vida fora da escola.

Dentro desse cenário, vejo o quanto o trabalho com Matemática e Língua Portuguesa é fundamental. Essas áreas ajudam as crianças a desenvolver o raciocínio, a comunicação e a forma como entendem o mundo ao redor. Mas, na Educação Infantil, sei que não adianta focar só em memorização ou repetição. O aprendizado de verdade acontece quando as crianças vivenciam, experimentam e se divertem enquanto aprendem.

Quando penso na Matemática, vejo que ela não se resume a números e contas. Trabalhar Matemática com os pequenos é explorar ideias como quantidade, formas, medidas, espaço, sequência e comparação. E percebo no dia a dia que eles aprendem muito mais quando podem tocar, mexer e experimentar. Montar torres com blocos, por exemplo, faz com que entendam altura e quantidade; contar objetos numa atividade simples de colagem ajuda a reforçar os números; e separar materiais por cor ou tamanho faz com que compreendam categorias e comparações de um jeito natural e significativo.

Atividades assim aproximam a Matemática do cotidiano e ajudam as crianças a perceberem sua utilidade no dia a dia.

Na Língua Portuguesa, o foco está na comunicação e expressão. A linguagem oral e escrita permite que as crianças digam o que sentem, contem histórias, expliquem ideias e entendam melhor o mundo ao seu redor. Para isso, utilizo estratégias como contação de histórias, rodas de conversa, músicas, dramatizações e registros gráficos. Essas atividades ajudam as crianças a relacionar a linguagem à experiência concreta, desenvolvendo a leitura, a escrita e a interação social de forma natural e prazerosa. Por exemplo, ao escrever pequenas listas ou desenhar histórias, a criança começa a perceber a função das letras e palavras, enquanto a conversa em grupo fortalece o respeito às opiniões dos colegas.

Mais do que ensinar conteúdos isolados, acredito que o papel da Educação Infantil é criar experiências significativas. Integrar Matemática e Língua Portuguesa em brincadeiras, jogos, atividades sensoriais e projetos coletivos desperta a curiosidade, o interesse e o prazer de aprender. Um exemplo prático é criar uma “loja” na sala

de aula, em que as crianças precisam contar dinheiro de mentirinha (Matemática) e escrever etiquetas ou fazer lista de compras (Língua Portuguesa). Outra atividade é organizar uma horta ou jardim, onde elas contam sementes, medem o crescimento das plantas e registram tudo em desenhos ou pequenas anotações.

Percebo que planejar a rotina pensando nas experiências que as crianças vão viver faz uma grande diferença no dia a dia. Quando valorizamos atividades lúdicas e interativas, conseguimos criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada criança tem seu tempo para explorar, experimentar e aprender no seu próprio ritmo. É essencial que elas se sintam à vontade para tentar, errar e tentar de novo, porque é justamente nesse processo que o aprendizado realmente acontece.

Por isso, organizar a Educação Infantil de um jeito que as crianças aprendam brincando e convivendo umas com as outras é fundamental. Quando aproximamos a Matemática e a Língua Portuguesa de situações reais e de atividades divertidas, damos a elas a oportunidade de se desenvolver por completo, despertando curiosidade, criatividade e prazer em aprender. Assim, cada criança consegue construir conhecimentos importantes, fortalecendo tanto as habilidades cognitivas quanto as emocionais e sociais, e chegando às próximas etapas escolares mais segura, motivada e preparada para novas descobertas.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na minha experiência como professora de Educação Infantil, percebo que essa fase é fundamental para o desenvolvimento completo das crianças. Para que o aprendizado seja de fato significativo, acredito que as diferentes áreas do conhecimento devem ser trabalhadas de forma integrada e com atividades lúdicas, sempre pensando em tornar o conteúdo próximo da realidade delas.

Nesse contexto, a Matemática e a Língua Portuguesa têm um papel muito importante. Elas não servem apenas para ensinar números ou letras, mas ajudam as crianças a pensar de forma lógica, se comunicar melhor e encontrar soluções para problemas do dia a dia.

Vejo com clareza que essas áreas não devem ser tratadas como matérias separadas, em que simplesmente entregamos informações. Pelo contrário, elas surgem naturalmente no cotidiano das crianças: quando contam brinquedos, organizam filas, cantam músicas, escutam histórias ou conversam com os colegas. O que considero essencial é que o educador aproveite esses momentos para transformar o dia a dia em oportunidades de aprendizagem, criando situações que despertem a curiosidade, façam sentido para elas e incentivem a construção do conhecimento de maneira divertida e ligada à vida real.

Por exemplo, durante uma contagem de blocos, além de trabalhar Matemática, podemos estimular a linguagem pedindo que a criança explique o que está fazendo, descreva cores ou formas, ou até conte pequenas histórias sobre a construção. Da mesma forma, ao contar uma história ou cantar uma música, é possível explorar noções de sequência, quantidade e relações lógicas, enquanto as crianças se expressam, ouvem e interagem entre si.

O importante é que cada atividade seja pensada para que a criança sinta prazer em aprender, perceba que o conhecimento está presente em diferentes momentos do dia e consiga desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma natural.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na minha experiência como professora da Educação Infantil, percebo que ensinar Matemática é muito mais do que trabalhar a contagem ou o reconhecimento dos números. Para as crianças, essa área envolve explorar ideias como quantidade, formas, espaço, tamanho, medidas e comparações, o que já vai fortalecendo o raciocínio lógico desde bem cedo.

Também noto que elas aprendem muito melhor quando podem mexer, tocar e experimentar as coisas. Por exemplo, ao brincar de montar torres com blocos, não estão apenas se divertindo: estão explorando equilíbrio, proporção, tamanho e comparações. Da mesma forma, ao dividir brinquedos entre os colegas, aprendem conceitos importantes como igualdade, partilha e justiça, fortalecendo também valores sociais e éticos.

Algumas atividades que costumo usar em sala e que considero muito eficazes incluem:

- Jogos de tabuleiro: ajudam a contar, seguir regras, planejar jogadas e entender conceitos de avanço e retrocesso.
- Construção de formas com blocos, palitos ou massinha: desenvolvem percepção espacial e criatividade.
- Classificação e agrupamento de objetos por cor, tamanho ou forma: estimulam observação e organização.
- Exploração de sequências e padrões em músicas, histórias e brincadeiras repetitivas: promovem raciocínio lógico e memória.

Essas experiências mostram que a Matemática pode fazer parte do cotidiano das crianças de maneira natural, divertida e significativa. Quando vivenciada assim, desperta interesse, curiosidade e prazer pelo aprendizado, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de atenção, concentração e planejamento.

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na minha prática como professora de Educação Infantil, percebo que a Língua Portuguesa é fundamental para que as crianças aprendam a se comunicar, tanto de forma oral quanto escrita. Ela permite que expressem suas ideias, sentimentos e opiniões de maneira clara. Nessa fase, acredito que a linguagem deve ser trabalhada de formas variadas, por meio de conversas, escuta, leitura de imagens, dramatizações e as primeiras experiências com a escrita.

É importante que o contato com a linguagem seja constante e significativo, ajudando a ampliar o vocabulário, a compreensão de textos e a construção de sentido. A literatura infantil é um recurso muito valioso nesse processo. Quando conto ou leio histórias, percebo que as crianças exploram a imaginação, desenvolvem atenção, reconhecem estruturas narrativas e aprendem a interpretar diferentes situações do dia a dia.

Algumas práticas que costumo usar em sala e que trazem ótimos resultados incluem:

- Contação de histórias: estimula a criatividade e aproxima as crianças do universo literário.
- Rodas de conversa: ajudam a ouvir os colegas, respeitar turnos de fala e organizar pensamentos.
- Dramatizações e pequenas encenações: fortalecem a oralidade, a memória e a interação social.

- Atividades de desenho e escrita, como ilustrações acompanhadas de legendas: conectam imagem, fala e escrita, tornando a aprendizagem mais concreta.

Também considero essencial que as crianças tenham contato com diferentes tipos de textos, como poemas, cantigas, parlendas, quadrinhos, listas, convites e receitas. Esses materiais mostram que a língua está presente em vários contextos e ajudam a compreender a função social da comunicação. Ao mesmo tempo, fortalecem a linguagem e ampliam a percepção das crianças sobre o mundo ao seu redor.

INTEGRAÇÃO DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA

Embora cada área do conhecimento tenha suas próprias características, percebo que integrar Matemática e Língua Portuguesa torna o aprendizado muito mais significativo e completo. As crianças não aprendem de forma isolada; elas constroem conhecimentos a partir das experiências do dia a dia. Por isso, sempre que consigo relacionar atividades de números, contagem, escrita, oralidade e registros gráficos, noto que o aprendizado se torna mais natural, concreto e ligado à realidade delas.

Por exemplo, ao trabalhar uma história que envolva sequências ou quantidades, como contos conhecidos, as crianças mobilizam ao mesmo tempo noções matemáticas e habilidades linguísticas. Elas passam a compreender ordens, comparações e progressões, enquanto ampliam o vocabulário, desenvolvem a narrativa e aprendem a interpretar o texto.

No meu dia a dia na sala de aula, também percebo como atividades lúdicas, como cantigas, parlendas e jogos de linguagem, estimulam tanto a Matemática quanto a linguagem. Ao cantar músicas que envolvem números, rimas e repetições, ou ao brincar de roda com contagem, as crianças praticam sequências numéricas, padrões, ritmo, memorização e expressão oral de forma integrada.

Outro recurso que considero muito eficaz é a produção de registros gráficos ligados a situações matemáticas. Por exemplo, ao desenhar quantos brinquedos cada colega trouxe ou organizar listas e convites para brincadeiras, as crianças conectam escrita, imagens e números. Assim, percebem que diferentes formas de linguagem podem representar a mesma realidade e que palavras e números são ferramentas complementares para compreender o mundo.

Essa integração é essencial porque mostra que Matemática e Língua Portuguesa não são disciplinas separadas, mas partes de um mesmo processo de descoberta. Ao unir essas áreas, as crianças percebem que números e palavras estão presentes na vida cotidiana e que ambas as linguagens ajudam a organizar, interpretar e interagir com o mundo.

Por meio dessas práticas, desenvolvem-se diversas competências, como atenção, memória, raciocínio lógico, comunicação oral e escrita, criatividade e socialização, especialmente porque muitas atividades são feitas em grupo. Integrar Matemática e Língua Portuguesa, portanto, vai além de uma estratégia pedagógica: é uma forma de garantir que as crianças aprendam de maneira significativa, divertida e duradoura, preparando-as para novos desafios escolares e sociais.

METODOLOGIAS LÚDICAS E SIGNIFICATIVAS

O aprendizado na Educação Infantil se fortalece quando as crianças vivenciam experiências ricas e significativas. Elas aprendem de forma natural ao brincar, explorar e interagir com o ambiente e com os colegas. Por isso, acredito que metodologias lúdicas são essenciais para tornar o ensino prazeroso e efetivo.

Atividades como brincadeiras tradicionais, jogos de regras, músicas, artes, dramatizações e experiências sensoriais podem ser utilizadas para ensinar tanto Matemática quanto Língua Portuguesa. Por exemplo, durante uma brincadeira de “mercadinho”, percebo que as crianças utilizam a linguagem para conversar, negociar e escrever lista de compras, enquanto ao mesmo tempo aplicam conceitos matemáticos relacionados a quantidades, valores e trocas.

Outra estratégia que sempre trago para minha prática é a aprendizagem por projetos. Essa abordagem permite integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema que desperte o interesse das crianças. Em um projeto sobre “animais”, por exemplo, podemos trabalhar histórias infantis (Língua Portuguesa), classificar os bichos por tamanho, habitat ou características (Matemática) e criar dramatizações que envolvam cuidado e respeito pelos animais.

Essas atividades não beneficiam apenas o desenvolvimento cognitivo; elas também promovem habilidades socioemocionais importantes. Ao participar de jogos e projetos em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, ouvir o outro, respeitar regras e tomar decisões coletivas. Na minha experiência, essas vivências constroem uma base sólida para a cidadania e para enfrentar os desafios das próximas etapas escolares.

PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO

Na minha prática como professora, percebo que o educador tem um papel central no aprendizado das crianças. É ele quem organiza o espaço da sala, escolhe os materiais e planeja atividades que estimulem a descoberta e a construção do conhecimento. Mais do que simplesmente passar conteúdos prontos, o professor precisa observar cada criança, compreender seu jeito de aprender, respeitar seu ritmo e valorizar suas conquistas, oferecendo desafios que façam sentido e promovam avanços reais.

No trabalho com a Matemática, por exemplo, meu objetivo é estimular a exploração e a investigação. Ao propor atividades de classificação de objetos por cor, forma ou tamanho, faço perguntas que incentivem a reflexão: “Será que este objeto pode ficar em outro grupo?” ou “O que acontece se trocarmos a ordem?”. Assim, as crianças aprendem a construir o raciocínio lógico por conta própria, entendendo conceitos matemáticos a partir da prática e da experiência concreta.

Na Língua Portuguesa, o professor atua como guia da linguagem. Promovo momentos de leitura, contação de histórias, rodas de conversa e produção de pequenos textos que incentivam a expressão de ideias, a interpretação e a criatividade. Durante uma leitura em voz alta, por exemplo, peço que as crianças recontem a história, inventem finais diferentes ou criem personagens. Essas atividades ajudam a ampliar o vocabulário, fortalecer a confiança na fala e estimular a imaginação.

Em ambas as áreas, considero essencial que o professor incentive a curiosidade, a experimentação e a reflexão. O aprendizado se torna mais significativo quando a criança está envolvida emocionalmente e desafiada a pensar.

O papel do educador vai muito além de ensinar números ou letras: é criar oportunidades para que a criança argumente, se expresse, explore e compreenda o mundo ao seu redor.

O trabalho com Matemática e Língua Portuguesa na Educação Infantil não serve apenas para preparar a criança para a próxima etapa escolar. Essas áreas ajudam no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais, promovendo autonomia, criatividade, capacidade de resolver problemas e de se comunicar de forma clara.

Portanto, investir em práticas que integrem brincadeiras, conhecimento e afeto é essencial para formar crianças críticas, participativas e conscientes. O professor atua como mediador de experiências significativas, oferecendo oportunidades de exploração, descoberta e aprendizado prazeroso, cumprindo seu papel fundamental na Educação Infantil como base para toda a trajetória escolar e para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha experiência como professora de Educação Infantil, percebo que essa etapa é fundamental para o desenvolvimento completo da criança. A Matemática e a Língua Portuguesa têm um papel central, não apenas no aprendizado de conteúdos, mas também no desenvolvimento do raciocínio lógico, da comunicação e da compreensão do mundo ao redor de cada criança. Através de atividades lúdicas e significativas, elas não apenas aprendem conceitos, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais que serão importantes ao longo de toda a trajetória escolar.

Em sala de aula, integrar brincadeiras, jogos, contação de histórias, dramatizações e experiências sensoriais torna o aprendizado mais prazeroso e próximo da realidade das crianças. Percebo que, por meio dessas práticas, elas assimilam conceitos matemáticos e linguísticos de forma natural, enquanto desenvolvem autonomia, criatividade, cooperação e a capacidade de resolver problemas em grupo.

Planejar atividades intencionais e diversificadas é essencial para despertar a curiosidade e permitir que cada criança explore, experimente e construa conhecimento de maneira ativa. Nesses momentos, o papel do professor vai além de transmitir informações: trata-se de mediar descobertas, observar os interesses individuais e apoiar cada criança no seu próprio ritmo, garantindo que o aprendizado seja significativo e prazeroso.

Percebo que, quando a Matemática e a Língua Portuguesa estão ligadas ao cotidiano das crianças, tudo faz mais sentido para elas. Assim, conseguem enxergar a utilidade do que estão aprendendo e passam a valorizar suas próprias experiências e sua cultura. Essa relação entre o que vivem e o que estudam deixa o aprendizado mais rico e ajuda a aumentar a confiança que cada criança tem em si mesma.

Acredito também que a Educação Infantil precisa respeitar o ritmo de cada criança e suas diferentes formas de se expressar. Não adianta usar métodos mecânicos ou muito formais nessa fase. O brincar é fundamental para que o conhecimento realmente se fixe e para que o processo de aprender seja leve, prazeroso e significativo.

Quando investimos em propostas lúdicas e em atividades que envolvem várias áreas do conhecimento, estamos contribuindo para formar crianças mais críticas, curiosas e criativas, preparadas para lidar com as situações da vida em sociedade. Nesse cenário, vejo que o papel do professor é criar experiências que despertem o interesse pelo aprender, estimulem a autonomia e incentivem cada criança a avançar no seu próprio tempo, construindo bases sólidas para o seu crescimento escolar e pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

ENTRE O TIC-TAC E O DIREITO DE VIVER: A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



BETWEEN THE TICKING OF THE CLOCK AND THE RIGHT TO LIVE: THE ORGANIZATION OF TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

NICOLLE REINA MANDUCA GOULART

Graduação em Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a organização do tempo na Educação Infantil e seus impactos sobre as experiências educativas vividas por bebês e crianças. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, problematiza-se a rigidez das rotinas escolares e a influência da lógica social da aceleração e da produtividade na constituição do cotidiano educativo, evidenciada pela metáfora da “corrida dos ratos”. O estudo fundamenta-se em autores que discutem tempo, experiência e infância, bem como em documentos normativos da educação brasileira, para evidenciar como a fragmentação do tempo pode silenciar necessidades fundamentais da infância, como o brincar, o ócio criativo, o descanso e a escuta dos ritmos individuais. Em contraponto, dialoga-se com concepções dos povos originários, que compreendem o tempo de forma cíclica e integrada à natureza, como possibilidade de ressignificação das práticas escolares. Por fim, o artigo apresenta proposições pedagógicas e estruturais, tais como a flexibilização dos tempos de alimentação, a organização de múltiplos contextos na sala de referência e a redução do número de crianças por turma, compreendidas como condições para a humanização do cotidiano escolar. Conclui-se que repensar o tempo na Educação Infantil constitui um imperativo ético e político para a garantia do direito das crianças a experiências educativas significativas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Organização do tempo; Infância; Cotidiano escolar; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article critically analyzes the organization of time in Early Childhood Education and its impacts on the educational experiences of babies and children. Using a theoretical-reflective approach, it problematizes the rigidity of school routines and the influence of the social logic of acceleration and productivity on the constitution of daily educational life, evidenced by the metaphor of the "rat race." The study is based on authors who discuss time, experience, and childhood, as well as on normative documents of Brazilian education, to highlight how the fragmentation of time can silence fundamental childhood needs, such as play, creative leisure, rest, and listening to individual rhythms. In contrast, it engages with conceptions of indigenous peoples, who understand time in a cyclical way and integrated with nature, as a possibility for resignifying school practices. Finally, the article presents pedagogical and structural proposals, such as the flexibility of meal times, the organization of multiple contexts in the reference classroom, and the reduction of the number of children per class, understood as conditions for the humanization of daily school life. It concludes that rethinking time in Early Childhood Education constitutes an ethical and political imperative for guaranteeing children's right to meaningful and socially committed educational experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Time organization; Childhood; School daily life; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Tic-tac. Desde muito cedo, o relógio começa a marcar o ritmo da vida de bebês e crianças. Ainda que o sinal sonoro já não esteja presente em muitas instituições educativas, o tempo continua rigidamente organizado: há hora para chegar, para comer, para iniciar e finalizar atividades, para entrar e sair, para produzir. O tempo da infância, assim, passa a ser regulado por uma lógica adulta que prioriza a organização, o rendimento e a antecipação de aprendizagens, em detrimento da escuta, da experiência e do ócio criativo.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças são inseridas em rotinas que pouco espaço deixam para o tempo livre, para a contemplação ou para o simples existir. O ócio, entendido como tempo legítimo de experimentação, imaginação e construção subjetiva, é frequentemente visto como improdutivo e, portanto, evitado. Não se pode "deixar o tempo passar", não se pode "deixar a criança sem estímulos". Assim, a infância vai sendo preenchida por propostas, informações e comandos que pouco dialogam com os ritmos singulares de cada criança.

Essa organização temporal reflete uma concepção de sociedade que valoriza a velocidade, a eficiência e a produtividade. Aprende-se desde cedo que é preciso correr, cumprir etapas, alcançar metas. Trabalha-se cedo para, supostamente, chegar a um ponto final idealizado: a estabilidade, o sucesso, a aposentadoria. Contudo, a vida, em sua imprevisibilidade, frequentemente interrompe esses percursos antes que se chegue ao destino

almejado. O tempo não avisa quando irá parar, e muitas trajetórias são interrompidas no meio do caminho, revelando que o “chegar lá” talvez nunca aconteça da forma como foi projetado.

Diante disso, faz-se necessário questionar: onde, afinal, queremos chegar? E, mais ainda, o que se perde quando a infância é vivida sob a lógica da urgência? Ao submeter bebês e crianças a um tempo fragmentado, cronometrado e acelerado, corre-se o risco de silenciar o ser em nome do fazer. A infância deixa de ser compreendida como tempo de presença e passa a ser tratada como preparação para um futuro que, muitas vezes, não se concretiza.

Na Educação Infantil, repensar o tempo é um ato ético e político. Um olhar pedagógico sensível reconhece que o aprender não se limita ao cumprimento de propostas planejadas, mas se constrói também nos intervalos, nas pausas, nas repetições, no brincar livre e no tempo aparentemente “vazio”. Esses momentos são, na verdade, cheios de sentido, pois permitem que a criança se aproprie do mundo a partir de suas próprias experiências, interesses e necessidades.

Humanizar o tempo da infância é reconhecer que viver não é apenas produzir, mas sentir, experimentar e existir. Ao desacelerar, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza o presente, e não apenas o futuro. Talvez, ao permitir que crianças vivam plenamente o agora, possamos também, enquanto adultos, revisitar nossos próprios percursos e compreender que o mais importante não é chegar a um destino final, mas habitar o caminho com sentido, presença e humanidade.

O TEMPO COMO DIREITO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E ÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A reflexão sobre o tempo na infância convoca a escola a rever não apenas suas rotinas, mas as concepções que sustentam o fazer pedagógico. Ao compreender o tempo como direito, e não apenas como instrumento de organização, amplia-se o entendimento de que educar bebês e crianças pequenas exige sensibilidade para os ritmos, as pausas e os modos singulares de viver e aprender. Nesse sentido, o tempo escolar não pode ser reduzido a uma sequência de tarefas a serem cumpridas, mas deve ser compreendido como espaço de experiência, escuta e construção de sentidos.

Larrosa (2002) alerta que a experiência educativa se esvazia quando tudo se transforma em informação, estímulo e aceleração. Para o autor, a experiência pressupõe tempo, interrupção e disponibilidade para ser afetado. Quando o cotidiano escolar é marcado pela urgência e pela fragmentação excessiva das ações, diminui-se a possibilidade de que crianças vivenciem experiências significativas, capazes de produzir aprendizagem com sentido. Na Educação Infantil, essa lógica é ainda mais delicada, pois o desenvolvimento infantil se dá justamente na relação entre tempo, corpo, afeto e interação.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa compreensão ao afirmar que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente por meio das interações e do brincar (BRASIL, 2017). Esses direitos não se efetivam em um tempo apressado ou rigidamente controlado, mas em contextos que respeitam a curiosidade, a repetição, a exploração e o tempo próprio de cada criança para se envolver com as experiências propostas.

Kohan (2019) contribui para essa discussão ao defender a infância como um tempo que não deve ser subordinado exclusivamente à lógica do futuro. Para o autor, quando a educação se orienta apenas pela ideia de preparação, corre-se o risco de negar o valor do presente e de transformar a infância em um período de espera. Assim, repensar o tempo na escola é também questionar uma educação que antecipa demandas e resultados, em detrimento da vivência plena do agora.

Nesse contexto, as rotinas escolares precisam ser compreendidas como estruturas flexíveis, que organizam o cotidiano sem engessá-lo. Barbosa (2010) destaca que a rotina, na Educação Infantil, deve oferecer segurança e previsibilidade, mas não pode se transformar em mecanismo de controle do corpo e do tempo das crianças. Quando isso ocorre, o cotidiano perde sua potência educativa e passa a operar como mera repetição de comandos, silenciando iniciativas, interesses e expressões infantis.

Portanto, dar continuidade à reflexão sobre o tempo na infância implica reconhecer que desacelerar também é um gesto pedagógico. Garantir tempos mais largos para o brincar, para o ócio criativo, para a observação e para a convivência é assegurar condições para que as crianças construam sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao assumir essa postura, a escola reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora, que respeita a infância não como etapa de passagem, mas como tempo legítimo de existência.

A LÓGICA DA “CORRIDA DOS RATOS” E A REPRODUÇÃO DA PRESSÃO NA INFÂNCIA

A organização acelerada do tempo e a produtividade centralizada na sociedade contemporânea aproximam o cotidiano humano da conhecida metáfora “*corrida dos ratos*”: um movimento contínuo de correr, produzir e competir, sem pausas suficientes para refletir sobre os sentidos do percurso.

A expressão amplamente utilizada para descrever dinâmicas sociais da atualidade, refere-se a um contínuo de esforço, competição e produtividade no qual os sujeitos se mantêm em movimento constante, sem tempo ou espaço para questionar os sentidos do percurso. Trata-se de uma potente metáfora para compreender uma lógica social que transforma o fazer ininterrupto em valor central, enquanto o ser, o sentir e o refletir são progressivamente desvalorizados. Corre-se não necessariamente para chegar a algum lugar, mas para não ficar para trás. Nesse modelo, o tempo assume caráter utilitário e linear, orientado por metas externas e expectativas **socialmente** construídas. O sucesso passa a ser medido pela capacidade de acompanhar o ritmo imposto, independentemente dos custos emocionais, físicos ou subjetivos envolvidos. A permanência nesse movimento contínuo cria a ilusão de progresso, quando, na realidade, muitos sujeitos apenas circulam dentro de um sistema que se retroalimenta da própria aceleração.

Ao ser naturalizada, essa lógica deixa de ser percebida como escolha e passa a ser compreendida como condição inevitável da vida social. Desde cedo, aprende-se que é preciso acumular, antecipar, competir e produzir para garantir algum tipo de segurança futura. O problema central da “corrida dos ratos” não está apenas na velocidade, mas na ausência de pausas que permitam reflexão crítica sobre o caminho percorrido e sobre os valores que sustentam esse modo de viver.

Quando essa lógica se infiltra nos processos educativos, especialmente na Educação Infantil, ela opera de forma silenciosa e simbólica. A infância passa a ser organizada a partir de expectativas que não emergem das necessidades das crianças, mas de um projeto social que valoriza a antecipação de resultados. Assim, experiências educativas podem ser atravessadas por uma ideia de preparo constante, como se o presente estivesse sempre a serviço de um futuro idealizado.

A metáfora da corrida evidencia ainda outro aspecto central: a falsa noção de escolha. Tal como os ratos em uma roda, os sujeitos aparentam estar em movimento ativo, mas encontram-se presos a uma estrutura que limita possibilidades reais de mudança. A repetição incessante de tarefas e metas cria a sensação de controle, enquanto, na prática, restringe a autonomia e empobrece as experiências humanas. Nesse sentido, a educação corre o risco de formar sujeitos adaptados à lógica da aceleração, e não capazes de questioná-la.

Compreender a “corrida dos ratos” como metáfora social permite problematizar o modo como valores como produtividade, eficiência e desempenho são incorporados de forma precoce à vida das crianças. Ao invés de abrir espaços para a construção de sentidos, o processo educativo pode acabar reforçando a ideia de que viver é cumprir etapas sucessivas, sempre orientadas por exigências externas. Essa compreensão tensiona o papel da escola e convoca educadores a refletirem sobre quais projetos de humanidade estão sendo, ainda que de forma implícita, transmitidos às novas gerações.

APRENDER COM OS POVOS ORIGINÁRIOS: O TEMPO VIVIDO, A NATUREZA E A RECONSTRUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Diante de uma sociedade marcada pela aceleração e pela lógica da produtividade contínua, torna-se urgente buscar outras referências de organização do tempo e da vida. Os povos originários oferecem importantes contribuições para essa reflexão ao apresentarem concepções de tempo profundamente distintas daquelas predominantes na sociedade ocidental moderna. Para muitas culturas indígenas, o tempo não é fragmentado, linear ou subordinado à produção, mas vivido de forma cíclica, relacional e integrada aos ritmos da natureza.

Nessas culturas, o tempo está muito ligado aos ciclos naturais — à todas as fases da lua, às estações do ano, às chuvas, às colheitas e aos períodos de descanso, ao nascer e ao pôr do sol. Não se trata de um tempo a ser controlado, mas de um tempo a ser vivido e respeitado. Como parte constitutiva da vida, do conhecimento e da identidade coletiva, a natureza não é entendida como recurso a ser explorado. Essa relação promove uma existência mais atenta, na qual o fazer não se sobrepõe ao ser, e a experiência não é subordinada à pressa.

Ao olhar para essas concepções, a escola é convocada a repensar seus próprios modos de organizar o cotidiano. Trazer os saberes dos povos originários para as unidades escolares não significa romantizar essas culturas, mas reconhecê-las como fontes legítimas de conhecimento, conforme orienta a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica. Mais do que conteúdos, trata-se de incorporar valores, modos de viver e formas de se relacionar com o tempo e com o ambiente.

No cotidiano da Educação Infantil, essa aproximação pode se concretizar por meio de práticas que valorizem a observação da natureza, o respeito aos ciclos naturais e a escuta dos tempos das crianças. Permitir que o brincar

aconteça sem interrupções constantes, observar as transformações do ambiente ao longo do dia, cultivar espaços verdes, hortas ou jardins sensoriais são formas de reconectar a experiência educativa aos ritmos naturais. Essas ações contribuem para desacelerar o cotidiano e para construir relações mais conscientes com o espaço e com o tempo.

Além disso, os povos originários nos ensinam sobre a centralidade da coletividade. O aprender ocorre no convívio, na escuta dos mais velhos, na partilha de experiências por meio da oralidade e da vivência. Ao incorporar essas referências, a escola pode fortalecer práticas pedagógicas mais colaborativas, nas quais o conhecimento é construído em conjunto e o tempo do outro é respeitado. Olhando por esse ângulo, favorece uma educação mais inclusiva, pois reconhece que cada sujeito aprende e participa de maneira singular. Repensar o cotidiano escolar com base nos saberes indígenas implica, portanto, ressignificar o tempo como experiência, a natureza como educadora e a coletividade como princípio formativo.

Ao romper com a lógica da aceleração e da fragmentação, a escola amplia suas possibilidades de construir um espaço educativo mais humano, sensível e conectado com a vida. Inspirar-se nos povos originários é, assim, um caminho possível para transformar o presente e educar crianças que aprendam a habitar o mundo com mais respeito, consciência e equilíbrio.

Historicamente naturalizadas nos espaços educativos produzem mais adoecimento do que aprendizagem. A organização excessivamente rígida do tempo, dos espaços e das ações tende a silenciar necessidades básicas das crianças, como fome, sono, movimento e descanso, impondo uma lógica padronizada que desconsidera ritmos individuais. Nesse sentido, repensar o cotidiano escolar a partir da flexibilização não é ausência de intencionalidade pedagógica, mas uma escolha ética orientada pelo cuidado.

ORGANIZAÇÃO MAIS FLEXÍVEL DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO.

A alimentação na Educação Infantil ultrapassa a função biológica de suprir necessidades nutricionais, constituindo-se como uma dimensão educativa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Os momentos de refeição são atravessados por aprendizagens relacionadas à autonomia, à escuta do próprio corpo, à convivência e à construção de hábitos saudáveis. No entanto, quando organizados de forma excessivamente rígida e padronizada, esses momentos podem se transformar em experiências de controle e negação das necessidades individuais.

Pesquisas na área do desenvolvimento infantil indicam que, a partir dos quatro anos, muitas crianças já apresentam condições cognitivas e comunicacionais para identificar e nomear sensações corporais como fome e saciedade (VYGOTSKY, 1991; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Nesse sentido, pensar em horários de alimentação mais flexíveis, especialmente para crianças maiores da Educação Infantil, favorece o exercício da autonomia e o respeito aos ritmos individuais. Essa flexibilidade, contudo, não deve ser confundida com ausência de organização, mas compreendida como uma proposta intencional, mediada pelo adulto e adequada à faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o cuidado como parte indissociável do educar, destacando que as práticas pedagógicas devem considerar as necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças (BRASIL,

2017). Permitir que a criança se alimente quando percebe a necessidade — dentro de um intervalo previamente organizado — contribui para a construção da autorregulação e para uma relação mais consciente com o próprio corpo.

É importante ressaltar que tal proposta não se aplica indistintamente a todas as idades. Bebês e crianças bem pequenas ainda identificam o desconforto provocado pela fome, mas não conseguem nomeá-lo ou regulá-lo de forma autônoma, o que exige maior previsibilidade e mediação do adulto. Assim, a flexibilidade alimentar deve respeitar o desenvolvimento infantil, evitando práticas inadequadas ou inseguras.

Portanto, repensar os tempos da alimentação na escola significa romper com uma lógica meramente administrativa e reconhecer esse momento como espaço legítimo de aprendizagem, cuidado e humanização do cotidiano escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS NA SALA DE REFERÊNCIA: ESPAÇO, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

A organização dos contextos na sala de referência exerce influência direta sobre as experiências, as interações e as aprendizagens das crianças. Mais do que um espaço físico, a sala de referência é um ambiente relacional, no qual se constroem vínculos, significados e formas de participação. Quando pensada de maneira homogênea e rígida, limita as possibilidades de expressão e desconsidera a diversidade de necessidades presentes no grupo.

Autores como Barbosa (2010) defendem que o espaço na Educação Infantil deve ser compreendido como um “terceiro educador”, capaz de favorecer ou restringir experiências. Salas amplas, organizadas em diferentes contextos — como cantos de descanso, de exploração, de brincadeira simbólica e de expressão gráfica — possibilitam que as crianças façam escolhas e participem de acordo com seus interesses, estados físicos e emocionais.

A BNCC reforça essa perspectiva ao afirmar que as crianças aprendem por meio das interações e do brincar, sendo necessário garantir ambientes que favoreçam essas experiências (BRASIL, 2017). Ao permitir que uma criança que esteja com sono possa se recolher em um espaço mais tranquilo, enquanto outra explora materiais ou brinca, a escola reconhece que os ritmos não são uniformes e que a aprendizagem não ocorre de forma simultânea para todos.

Essa organização rompe com a lógica de que todas as crianças devem realizar a mesma atividade ao mesmo tempo, evitando práticas padronizadas que tendem a excluir ou silenciar aqueles que não se adaptam ao ritmo imposto. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas, e ambientes flexíveis ampliam as possibilidades dessas interações, respeitando a singularidade de cada criança.

Assim, pensar os contextos da sala de referência como espaços múltiplos e dinâmicos é uma estratégia pedagógica potente para promover inclusão, bem-estar e aprendizagens significativas, fortalecendo uma concepção de infância baseada no respeito e na escuta.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A REDUÇÃO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA: CONDIÇÃO PARA A QUALIDADE

A efetivação de práticas pedagógicas mais flexíveis, humanizadas e inclusivas está diretamente relacionada às condições estruturais oferecidas pelas políticas públicas educacionais. Entre essas condições, a redução do número de crianças por turma configura-se como um elemento central para garantir qualidade no atendimento e no processo educativo.

Turmas superlotadas comprometem a observação atenta, o acompanhamento individualizado e a construção de vínculos, elementos essenciais na Educação Infantil. Estudos indicam que grupos menores favorecem interações mais qualificadas, maior responsividade do professor e ambientes emocionalmente mais seguros para as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a organização dos tempos, espaços e agrupamentos deve respeitar as necessidades das crianças e assegurar condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação (BRASIL, 2009). No entanto, quando o número de crianças por sala é elevado, torna-se inviável sustentar propostas que envolvam flexibilização de horários, múltiplos contextos e escuta individualizada, sobrecarregando o professor e fragilizando o cuidado.

Nesse sentido, a redução do número de crianças por turma não deve ser vista como privilégio, mas como condição básica para a garantia do direito à educação de qualidade. Trata-se de uma escolha política que reflete o compromisso do Estado com a infância e com a valorização do trabalho docente.

Portanto, sem investimentos estruturais e políticas públicas consistentes, propostas pedagógicas inovadoras tendem a se tornar discursos esvaziados. A qualidade da Educação Infantil depende da articulação entre concepção pedagógica, formação profissional e condições concretas de funcionamento das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a organização do tempo na Educação Infantil constitui um elemento estruturante das práticas pedagógicas e revela concepções de infância, aprendizagem e educação. A rigidez das rotinas escolares, quando orientada por uma lógica de aceleração e produtividade, tende a produzir experiências educativas fragmentadas, que desconsideram os ritmos, as necessidades e as formas singulares de participação das crianças, comprometendo a construção de aprendizagens significativas.

A metáfora da “corrida dos ratos” possibilitou problematizar a naturalização de práticas educativas que antecipam demandas adultas e submetem a infância a um tempo utilitário, no qual o presente é constantemente subordinado a expectativas futuras. Nesse contexto, a escola corre o risco de reforçar processos de adaptação à lógica da aceleração, em detrimento da formação de sujeitos críticos e sensíveis às experiências vividas.

O diálogo com os saberes dos povos originários ampliou o debate ao evidenciar concepções de tempo baseadas na relação com a natureza, nos ciclos da vida e na centralidade da coletividade. Essas perspectivas oferecem importantes subsídios para a ressignificação do cotidiano escolar, ao apontarem possibilidades de organização do tempo mais integradas, humanas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

As proposições apresentadas, como a flexibilização dos tempos de alimentação, a organização de múltiplos contextos na sala de referência e a defesa da redução do número de crianças por turma, demonstram que a transformação do cotidiano escolar exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também investimentos estruturais e políticas públicas consistentes. Tais condições são fundamentais para garantir práticas educativas que articulem cuidado, escuta, autonomia e inclusão.

Conclui-se, portanto, que repensar o tempo na Educação Infantil é uma exigência ética, pedagógica e política. A construção de um cotidiano escolar humanizado implica reconhecer a infância como tempo legítimo de experiência e assegurar às crianças o direito de viver, aprender e se desenvolver em ambientes que respeitem sua integralidade, diversidade e dignidade.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILD DEVELOPMENT THROUGH PSYCHOMOTOR SKILLS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID – Universidade Cidade de SP 2015; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2018); Psicopedagogia em Educação Especial pela Faculdade ITEQ (2023); Direito Educacional pela Faculdade ESP – Faculdade do Estado de São Paulo (2025) Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Sabino, Professora de Educação Básica – na EE Anna Pontes de Toledo Natali.

RESUMO

O presente trabalho evidencia a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar deles, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Educação. Psicomotricidade. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This paper highlights the importance of psychomotor education in child development and how this science is fundamental to the school development of our children. Teachers often encounter students in the classroom who have learning difficulties, and these problems affect their school performance, but this is not always linked to neurological factors; a lack of motor experience also hinders learning. It can be stated that games, play, and movement are essential tools for learning, as they provide physical and intellectual development and a greater

understanding of the body schema, important elements for the development of truly meaningful learning, making social interaction with the world and the prevailing culture possible.

Keywords: Education. Psychomotor skills. Child Development.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo está um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; essas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permiti prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas... (LE BOULCH, p. 24)

No cotidiano das salas de aula, professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, conseqüentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global. Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo.

Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencionada almeja não só o envolvimento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente. Torna-se essencial o redirecionamento da prática

educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Ele se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de alguns autores como Piaget, Le Boulch, Vítor da Fonseca, Fátima Alves, Carlos Alberto Matos Ferreira, entre outros que abordam brilhantemente o assunto.

A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e explorar o meio no qual ela vive.

O presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A Psicomotricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a Psicomotricidade averigua as associações e influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalva que “no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental”, enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra “Psique” significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina “Moto” ou “Motriz” tem por definição, força que dá movimento.

O psiquismo [...] é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais. A motricidade [...] é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tónicas, posturais, somatognósicas e práticas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Com base neste pressuposto, a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos extrassomáticos, [...] uma vez que ela depende de motivações, significações internas e fins que a justificam, não sendo possível, portanto, separá-la dos processos psicológicos que a integram, representam [...]. (FONSECA, 2008, p. 89)

Como vimos anteriormente, a Psicomotricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a “um prisma puramente anatômico e mecanicista” Mello (2005, p.39), o autor ressalva ainda a importância da medicina no “[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar [...]”, porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da “execução de movimentos” e dos “distúrbios psicomotores.”

Desta forma podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo. Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de Psicomotricidade acrescenta que “a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.”

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como “[...] uma neurociência que expressa o pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado”.

Para (Loureiro *apud* ISPE-GAE, 2007, p. 21) “A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psicocognitivo funcionais, sujeitos as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano”

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.

Responsável por redefinir o conceito de debilidade motora e por determinar de forma inteligível os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra é dos estudiosos mais importantes nos estudos de psicomotricidade, ele define a psicomotricidade como “ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genéticas, etc. Ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo”. (Ajuriaguerra *apud* ISPE-GAE, p. 28)

Através dessas definições podemos entender a psicomotricidade uma ciência relativamente nova que vem evoluindo ao passo que seus estudiosos vão explorando a área. Ela compila outras áreas e não só a médica como destacado no trecho acima, sua evolução foi gradativa.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade ao descrever em seu site a história da Psicomotricidade, destaca a importância da Dupré, médico, que foi o primeiro a explorar a debilidade motora, a neuropsiquiatria de importância inigualável no campo psicomotor realizou estudos sobre a debilidade mental e seu entrelaçamento com os movimentos, Dupré é o responsável por afirmar que “a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico.” Destaca também a importância de Edouard Guilmain que em 1935 desenvolveu o exame psicomotor que realizava diagnóstico de “indicação da terapêutica e de prognóstico”

Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma. A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofunda permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas

escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.

No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de Psicomotricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores Brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotricidade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde.

Visto brevemente os conceitos, os avanços e conquistas alcançadas pelos estudiosos desta ciência podemos observar os possíveis benefícios apresentados em forma de teoria, nos capítulos posteriores explicaremos como a Psicomotricidade é aplicada na educação escolar e como sua aplicação pode influenciar no desenvolvimento infantil.

As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.

Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extrauterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000, p. 67).

O movimento permite a criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto indivíduo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que gerarão habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Vayer (1984, p. 55), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle dele.

Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.

O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. (...) O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos (...). (LEVIN, 1995, p.42)

Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), "A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso". Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo.

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes,

este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984, p.30)

Vayer ainda afirma que: "... A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).

A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.

O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente prazeroso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.

O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (1998, p.27)

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e se refere também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Negrine (1995, p. 43) ressalta que "Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança "saber fazer" ou "saber fazer bem" alguma coisa é a "tentativa de fazer", e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências".

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam

descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Um dos intuitos da psicomotricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes à alfabetização. Deste modo, criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças.

“O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações”. (FONSECA, 2004, p.19)

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987, p. 40), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Lê Boulch (1987, p. 44),

“(...) na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora assegura a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento.”

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

“A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de

corrigir quando já estruturadas.” (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servirão primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, conseqüentemente, orientação espaço-temporal.
- Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento
- Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.
- Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:

- Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;
- Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;
- Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;
- Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional.

E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos. Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma

intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e mente, mas que a vê de um modo global. (LE BOULCH, 1987, p. 52).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos.

“Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases” (DE MEUR, A. STAES, 1989, p. 101)

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

Baseando-se em Quirós e Scharager, Negrine enfatiza que a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Pois uma criança cuja lateralidade não é bem definida, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro. Possui dificuldades de discriminação visual por apresentar problemas de noção espacial, não nota diferença de esquerda e direita e, muitas vezes, é incapaz de seguir a diferença gráfica, ou seja, leitura iniciada pela esquerda. (MEUR; STAES, 1991, p. 98)

Há alterações psicomotoras que interferem nas tarefas escolares, com reflexos diretos na escrita, dentre os quais podem ser citados:

- Falta de maturidade motora, a qual se manifesta através de uma debilidade motora na realização dos movimentos gráficos, na lentidão e na dificuldade de maneira geral;
- Tonicidade alterada para menos ou para excesso: as crianças hipotônicas fazem traço débil e letras mal-acabadas ou incompletas, e as crianças hipertônicas realizam o traço com demasiada pressão, sendo frequentes as sinestésias e os movimentos espasmódicos;
- Falta de coordenações psicomotoras que, isolada ou juntamente com as alterações neurológicas ou emocionais, se manifestam através de dificuldades mais ou menos graves, em alguns casos, para segurar o lápis e controlar os movimentos.

Assim cada capacidade psicomotora mal constituída traz seus prejuízos para a criança em desenvolvimento. Como podemos observar abaixo:

- Esquema corporal: quando mal instituído, a criança não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra (L. Picq; P. Vayer, 1977, p. 76).

- Orientação temporal e espacial: de acordo com L. Nascimento, M. Machado (1986), "os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção antes - depois, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela".
- Má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, de coluna, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas (Lê Boulch, 1982, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.

Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.

Começamos a ter detalhes sobre a psicomotricidade na infância, entendemos por que o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância. Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrito a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensino global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado a psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre outros, de igual importância. Notamos as incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: < <http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/> > Acessado em 09 nov. 2025.
- BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- _____. **O lugar do corpo na Universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1
- DAMASCENO, Leonardo Graffius. **Natação, Psicomotricidade E Desenvolvimento**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. **Psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- DE MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.
- ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, Grupo de Atividades Especializadas. 2007. Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 09 nov. 2025.
- FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371. 1995.
- _____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever um caminho psicomotor**. Cajamar, SP: Cultural, 1983.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional**. Efdeportes.com, ano 13, n.126, nov, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm> Acessado em 09 nov. 2025.

MELLO, Alexandre Moraes **Psicomotricidade, educação e jogos infantis**. São Paulo: IBRASA, 2005.

A BRINCADEIRA EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PLAY FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE



OLÍVIA MANOELA BURGO

Pedagogia, pela UNIP, em 2007. Pós-graduação em Gestão Escolar, pela UNICID, em 2009. Pós-graduação em Docência no Ensino Superior, pela UNICID, em 2011. Pós-graduação em Psicopedagogia, pela INEC, em 2018.

RESUMO

Na perspectiva histórico-social e cultural, a brincadeira é entendida como uma atividade cuja origem é semelhante à da arte. Trata-se de uma ação humana, essencialmente social, que depende de contextos coletivos e culturais nos quais a criança reconstrói a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma prática característica da infância, já que, ao longo da história, essa etapa da vida passou a ocupar um lugar específico e valorizado na sociedade. Ainda assim, alguns estudiosos relacionam o conceito de lúdico sobretudo ao jogo, investigando detalhadamente sua relevância no campo educacional. O brincar revela-se, portanto, como linguagem fundamental da infância. Por meio dele, as crianças expressam sentimentos, elaboram experiências, constroem significados e recriam a realidade a partir de suas vivências. As atividades lúdicas permitem que simbolizem aquilo que ainda não podem realizar concretamente, transformando desejos, frustrações e desafios em ações imaginárias que enriquecem seu repertório cultural e emocional. Para que esse potencial se concretize, torna-se imprescindível que o professor reconheça o valor pedagógico do lúdico, planejando e vivenciando práticas que integrem jogo, cuidado, interação e aprendizagem. A ludicidade não deve ser reduzida a passatempo, mas compreendida como estratégia estruturante do processo educativo.

Palavras-chave: Brincar; Desejos; Ludicidade.

ABSTRACT

From a historical, social, and cultural perspective, play is understood as an activity whose origins are similar to those of art. It is a human action, essentially social, that depends on collective and cultural contexts in which children reconstruct reality through their own symbolic systems. At the same time, it is a practice characteristic of childhood, since, throughout history, this stage of life has come to occupy a specific and valued place in society. Even so, some scholars relate the concept of playfulness mainly to games, investigating in detail its relevance in the field of education. Playing is therefore revealed as a fundamental language of childhood. Through it, children express feelings, elaborate experiences, construct meanings, and recreate reality based on their experiences. Playful activities allow them to symbolize what they cannot yet achieve concretely, transforming desires, frustrations, and challenges into imaginary actions that enrich their cultural and emotional repertoire. For this potential to be realized, it is essential that teachers recognize the pedagogical value of play, planning and experiencing practices that integrate play, care, interaction, and learning. Playfulness should not be reduced to a pastime, but understood as a structuring strategy of the educational process.

Keywords: Play; Desires; Playfulness.

OS TEÓRICOS ENFATIZANDO OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Huizinga (1990) figura entre os autores que mais se dedicaram ao estudo do jogo, analisando-o em diferentes culturas e idiomas, como grego, mandarim, japonês, hebraico, latim, inglês, alemão e holandês. Em sua pesquisa, identificou a origem etimológica do termo — “jogo” em português, “jeu” em francês, “gioco” em italiano e “juico” em espanhol —, todos derivados do latim *jocus*, palavra associada inicialmente ao sentido de gracejo ou brincadeira.

Por estar diretamente ligada ao divertimento, ao prazer e à criação de ambientes mais leves, a atividade lúdica pode ser compreendida como qualquer ação destinada a gerar satisfação e alegria a quem a pratica.

Historicamente, a interpretação do jogo está relacionada à maneira como a criança é vista em determinado período. O lugar social que ela ocupa, o tipo de educação que recebe e as relações que estabelece com as pessoas ao seu redor revelam aspectos importantes sobre o universo infantil. É nesse cotidiano, marcado por interações e significados, que se constrói tanto a autoimagem da criança quanto a representação que ela desenvolve sobre suas próprias brincadeiras.

Compreender jogos de épocas anteriores, porém, muitas vezes exige o auxílio da antropologia, sobretudo quando se busca distinguir práticas lúdicas em diferentes culturas. Um mesmo comportamento pode ter significados distintos conforme o grupo social. Como exemplifica Kishimoto (1993), enquanto a boneca é vista como brinquedo pelas crianças europeias, para alguns povos indígenas ela pode assumir valor religioso.

Jogos, brinquedos e atividades recreativas sempre fizeram parte da vida humana e aparecem desde os primórdios da sociedade. Embora todo indivíduo saiba intuitivamente o que é brincar, como brincar e por que brincar (SANTOS, 2010), o lúdico costuma ser reduzido apenas ao universo infantil, reforçando uma visão limitada e culturalmente construída de que brincar é algo próprio apenas das crianças.

Célestin Freinet (1896-1966) destacou-se como um dos grandes renovadores das práticas educativas de sua época. Para ele, a escola não deveria limitar-se ao espaço da sala de aula, pois a participação da criança na vida comunitária precisava ser reconhecida e estimulada. Atividades manuais, jogos, produções livres e a associação entre ação e prazer compunham o eixo de sua proposta pedagógica voltada às classes populares.

Outro nome importante é o do educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), considerado pioneiro ao introduzir o brincar como estratégia essencial para o aprendizado das crianças pequenas. Froebel criou cantigas, materiais pedagógicos e jogos educativos, explorando sensações, afetos e manipulação de objetos. Sua proposta defendia o uso de atividades colaborativas e do jogo como meios fundamentais para a formação infantil. Fiel a essas ideias, criou instituições voltadas às crianças de até oito anos e estruturou um método que colocava a liberdade infantil no centro do processo educativo. Por esse motivo, acabou sendo visto como uma ameaça ao regime político da época, o que levou o governo alemão a fechar seus jardins de infância em 1851. No mesmo período, algumas iniciativas brasileiras passaram a adotar elementos inspirados em suas concepções.

A instituição escolar, com o passar dos anos, vem atravessando diferentes transformações. Mesmo inserida em um contexto marcado pela modernização, ainda enfrenta dificuldades para assegurar a aprendizagem dos conteúdos e preparar crianças e jovens tanto para a vida cotidiana quanto para as exigências do mundo do trabalho.

O DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O grande desafio da escola contemporânea é garantir ensino de qualidade para todos, reconhecendo simultaneamente a pluralidade cultural, social, étnica e biológica que caracteriza cada estudante. Nessa direção, Gadotti (1992, p. 82) afirma:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças: é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a escola precisa assumir novas funções: desenvolver competências, buscar outros saberes, incorporar tecnologias recentes, adotar métodos mais dinâmicos, flexibilizar conteúdos e práticas, e estimular a construção de sujeitos críticos e reflexivos.

As mudanças que vêm ocorrendo apontam para uma transformação profunda do campo educacional. Entre os caminhos possíveis para essa renovação, destaca-se o uso de práticas lúdicas, que podem contribuir significativamente nesse processo, pois costumam ser mais espontâneas, criativas e instigantes (SANTOS, 2010).

Se para muitas crianças o intervalo é o momento mais aguardado por proporcionar descontração, convivência e prazer, por que razão o brincar e o lúdico continuam sendo afastados de grande parte do cotidiano escolar? O ambiente da escola precisa, obrigatoriamente, ser monótono e cansativo? (SANTOS, 2010).

Durante muito tempo, a escola foi percebida pelos estudantes como um espaço cansativo, obrigatório e sem propósito claro. Quando professores tentavam incluir brinquedos ou atividades prazerosas, eram frequentemente criticados por familiares e até por outros profissionais da educação, sob a acusação de desperdício de tempo.

Contudo, ao se reconhecer que o brincar pode ter uma intenção pedagógica, abriu-se um caminho capaz de transformar a aprendizagem em algo desejado, motivador e significativo para as crianças. Essa mudança contribui para que a escola cumpra não apenas sua missão instrutiva, mas também seu papel formativo. Assim, o trabalho com o lúdico precisa evidenciar seu sentido, mostrando que não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas também promove o desenvolvimento físico, intelectual, social e ético.

Considerando que a brincadeira é essencial na infância e que, conforme Piaget (1967, p. 49), “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”, é por meio dela que as crianças exploram o ambiente, se expressam e constroem sua inserção social. O ato de brincar constitui um direito assegurado à criança e desempenha papel central em seu desenvolvimento; por isso, a Educação Infantil deve reconhecer sua relevância e garantir espaços adequados para essa prática, evitando reduzi-la apenas ao tempo de recreio.

Nesse sentido, Piaget (1967, p. 22) ressalta que “o jogo não pode ser compreendido apenas como distração ou mecanismo de gasto de energia, mas como uma atividade que impulsiona avanços físicos, cognitivos, afetivos e morais”.

É importante salientar que uma escola que se inspira no lúdico não é aquela em que todas as propostas se baseiam em jogos, mas aquela em que a ludicidade permeia a postura do professor, a organização do ambiente e a concepção de criança adotada pela instituição (SANTOS, 2010).

A partir das reflexões de autores como Marcellino (1990), Sneyders (1996), Piaget (1975) e Vygotsky (1984), compreende-se que o brincar prepara a criança para a vida em sociedade. Por meio das atividades lúdicas, ela absorve os elementos culturais de seu meio, adapta-se às exigências cotidianas, aprende a cooperar, a competir de maneira saudável e a relacionar-se. Além de gerar prazer, jogos e brinquedos funcionam como desafios capazes de estimular o pensamento crítico e reflexivo.

Para a criança, brincar equivale a existir plenamente. Como afirma Santos (1999), em todas as épocas da história humana, as crianças brincaram e continuarão brincando, pois essa é uma prática inerente à infância; quando essa atividade não acontece, algo da vivência infantil está sendo comprometido.

O brincar atravessa todas as dimensões humanas e, na infância, ocupa lugar ainda mais expressivo. A criança aprende a brincar atuando e, ao mesmo tempo, aprende ao brincar. Chateau (1987, p. 14) destaca que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Para estar em equilíbrio consigo mesma, com os outros e com o mundo, ela precisa de espaço para criar e reinventar suas experiências.

O IMPULSO PARA O BRINCAR

O impulso para brincar é natural e indispensável ao desenvolvimento emocional e social da criança. Ao interagir com os brinquedos, ela expande seu raciocínio, sua criatividade e sua compreensão da realidade. Wajskop (1995, p. 68) enfatiza que “o brincar é a etapa mais importante da infância por representar, de forma ativa, as necessidades e impulsos internos”. A brincadeira amplia a sensibilidade sensorial e fortalece tanto as habilidades motoras quanto as cognitivas.

A criança, ao envolver-se em jogos e brincadeiras, absorve os discursos que vêm do meio externo e os transforma internamente, construindo suas próprias formas de pensar. Para Vygotsky (1984), a linguagem exerce

papel decisivo na formação intelectual infantil, pois organiza vivências e estrutura os processos mentais em constante transformação. O autor explica que o brincar abre para a criança uma “zona de desenvolvimento proximal”, conceito que representa o intervalo existente entre aquilo que ela consegue solucionar sozinha e aquilo que é capaz de realizar com a orientação de um adulto ou com o apoio de um parceiro mais experiente.

As ações lúdicas permitem que a criança reelabore situações do cotidiano por meio da imaginação e do faz-de-conta. Nessa dinâmica, experiências antigas se misturam a novas possibilidades de interpretação, permitindo recriar a realidade conforme suas emoções, interesses e impulsos. Esse movimento é essencial à capacidade humana de criar.

Tanto Vygotsky (1984) quanto Piaget (1975) defendem que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma reta e previsível, mas por etapas que se constroem e se transformam ao longo do tempo. Assim, quando a criança conquista determinada habilidade por meio do brincar, ela tende a manter essa competência. A elaboração de conceitos é a base da aprendizagem real, e o lúdico se mostra um dos ambientes mais férteis para que isso aconteça. Negrine (1994) reforça essa ideia ao afirmar que as práticas lúdicas influenciam todas as dimensões humanas — intelecto, afetividade, movimento e convivência — que funcionam como partes inseparáveis do desenvolvimento.

Brincar é um modo de aprender. Durante o jogo, a criança raciocina, faz descobertas, negocia regras, compreende o ambiente ao seu redor, satisfaz curiosidades, aprimora habilidades e desenvolve soluções criativas. As interações que emergem das atividades lúdicas ajudam a diminuir comportamentos egocêntricos e fortalecem atitudes como solidariedade e empatia, especialmente no compartilhamento de brinquedos e em experiências coletivas.

Pesquisadores da Educação Infantil destacam que o uso de brinquedos é influenciado por fatores como faixa etária, gênero, presença de colegas e elementos de surpresa. Por isso, cabe ao professor valorizar o brincar e estimular sua ocorrência, compreendendo que não se trata de desperdício de tempo. Brinquedos e jogos reforçam inúmeras competências sociais, entre elas cooperação, comunicação, convivência saudável e redução de comportamentos agressivos. Além disso, contribuem para o desenvolvimento motor, expressões corporais e organização da postura, integrando corpo, mente e ambiente.

Luckesi (2007) amplia a discussão ao caracterizar o lúdico como um estado interior do sujeito, uma disposição interna que produz sensação de plenitude enquanto a atividade é vivenciada. Ele afirma que só é possível compreender essa experiência quando nos envolvemos por inteiro em ações que nos abrem para novas formas de viver. O brincar pode ou não despertar esse estado, dependendo da maneira como cada pessoa vive o momento.

Bacelar (2009) complementa essa perspectiva ao destacar a ludicidade como caminho para vivências mais integrais em todos os campos da vida — na família, no trabalho, nas relações sociais e na escola. Para ela, experiências lúdicas podem ampliar a consciência, trazer à tona conteúdos internos, reorganizar vivências passadas e abrir novos horizontes para o futuro. Nessa direção, Luckesi (2002, p.29) afirma que:

No estado lúdico, o indivíduo se envolve de forma total — pensamento, emoção e ação se entrelaçam de modo indivisível. Cada pessoa vive esse estado de maneira única, e uma mesma brincadeira pode ser profundamente significativa para alguém e não ter o mesmo efeito para outra.

Pereira (2005) também enfatiza que o lúdico ultrapassa a ideia de simples diversão. Para ela, essas atividades estimulam autonomia, criatividade, autoconhecimento e expressão pessoal, fortalecendo a capacidade de educadores e alunos se reconhecerem e se conectarem de maneira mais humana. Em suas palavras, as atividades lúdicas integram símbolos, afetos, lembranças e desejos, promovendo encontros essenciais entre a pessoa e o mundo. As emoções, nessa perspectiva, são elementos indispensáveis ao processo de descobrir e expressar quem se é.

A autora reforça que brincar é uma necessidade inerente ao ser humano em qualquer idade. Através dessas vivências, as pessoas se aproximam de seus próprios conteúdos internos e também se conectam com os outros de maneira mais profunda e sensível.

Nesse cenário, Rego (1995) destaca que intervenções como explicações, demonstrações e questionamentos feitos pelo professor são fundamentais para o aprendizado, embora isso não signifique que ele deva oferecer respostas prontas o tempo todo. Dado o papel essencial do educador no desenvolvimento infantil, torna-se indispensável que profissionais da Educação Infantil se reconheçam — e reconheçam as crianças — como sujeitos integrais. Essa compreensão permite construir práticas pedagógicas mais sensíveis, abertas e lúdicas.

Keleman (1992) complementa ao afirmar que o educador precisa experimentar prazer intelectual e corporal em sua própria prática para que as crianças possam também se envolver com alegria e desejo de aprender. Quando a professora não se permite vivenciar suas emoções e usufruir da ludicidade, corre o risco de substituir uma prática acolhedora e estimulante por atitudes autoritárias, prejudicando não apenas o desenvolvimento dos alunos, mas também sua própria formação profissional e pessoal.

A atuação no campo educacional impõe inúmeros desafios tanto aos profissionais que nela trabalham quanto aos que se dedicam ao seu aprimoramento. Embora inúmeros estudos, debates e reflexões já tenham sido produzidos sobre o tema, a educação permanece sempre atual e indispensável, pois tem como centro o próprio ser humano. Pensar educação significa considerar a pessoa em sua integralidade — corpo, ambiente, preferências, interesses, emoções e relações.

Grande parte das instituições ainda prepara seus estudantes para uma realidade que já não corresponde ao mundo atual. O modelo tradicional de aula precisa ceder espaço a práticas que incentivem o aluno a construir seu próprio saber, conforme defendem perspectivas como o construtivismo e o sociointeracionismo. O processo educativo depende do envolvimento tanto do professor quanto do estudante; sem participação, não há ensino que se sustente. Ausubel, citado por Barreto (1998), lembra que o aprendizado genuíno é aquele que possui significado para o aprendiz. Se compreendermos o conhecimento como uma representação construída internamente, ensinar deixa de ser mera transmissão de dados e passa a ser um convite à exploração, investigação e descoberta.

Desenvolver a capacidade de refletir sobre diferentes temas é mais valioso do que memorizar informações isoladas. As próprias crianças demonstram isso quando direcionam sua energia para atividades que fazem sentido. Assim, a escola precisa educar de modo inteligente, prazeroso e criativo.

O ser humano está em constante transformação e nunca se encontra totalmente concluído. Por essa razão, a educação não pode limitar-se a reproduzir modelos fixos nem inibir a capacidade criativa infantil. Sneyders (1996) argumenta que a pedagogia deveria deixar de ocupar-se apenas de técnicas de ensino e aprendizagem e transformar-se em um campo que desafia o aluno, oferecendo situações que o levem a reorganizar seu próprio pensamento e produzir conhecimento.

É essencial reconhecer que a escola, durante um longo período histórico, funcionou como instrumento de estagnação da vida escolar, mas esse tempo precisa ficar no passado. A compreensão atual de aprendizagem exige que educar signifique estimular a criatividade e abandonar definitivamente a crença de que aprender é acumular fatos ou decorar informações desconectadas, gerando sobrecarga à memória. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23), educar implica proporcionar experiências integradas de cuidado, brincadeira e aprendizagem que favoreçam a convivência, o respeito, a confiança e o acesso à compreensão de aspectos culturais e sociais mais amplos.

Educar de forma lúdica não significa oferecer atividades prontas para serem consumidas passivamente. A educação é um processo intencional e planejado que visa formar indivíduos conscientes, ativos e realizados. É despertar o desejo de aprender e recuperar a verdadeira finalidade da escola como espaço de alegria, curiosidade intelectual e crescimento.

Para alcançar esse objetivo, os educadores precisam refletir sobre os conteúdos e métodos que utilizam, substituindo práticas rígidas e passivas por ações que valorizem a vitalidade, o entusiasmo e a reconstrução contínua do conhecimento. Almeida (1995) afirma que a educação lúdica contribui significativamente para o desenvolvimento infantil ao promover crescimento saudável, envolvimento crítico e participação criativa dentro de uma perspectiva democrática.

A escola deve considerar quem é o aluno, seu repertório, suas vivências e sua singularidade; caso contrário, dificilmente contribuirá para sua formação e autonomia. É essencial que o professor resgate sua própria sensibilidade infantil para vivenciar o brincar junto às crianças com autenticidade.

O lúdico favorece um desenvolvimento equilibrado. Ao brincar, a criança fortalece sua confiança, independência, percepção sensorial e habilidades motoras. Incorporar o lúdico ao cotidiano escolar cria um ambiente mais envolvente e estimulante. Para isso, é necessário compreender o universo infantil, seus jogos e imaginação e participar desse processo com abertura e disposição.

O educador tem papel fundamental na recuperação da ludicidade das crianças, auxiliando-as a encontrar significado em suas experiências. Pelo brincar, elas assimilam não apenas conteúdos escolares, mas também aprendizados relacionados à convivência e à vida.

Valorizar o brincar é essencial, pois ele favorece diferentes áreas do desenvolvimento: afetiva, motora, cognitiva, social e emocional. Atividades lúdicas não devem ser tratadas como simples passatempo, mas como momentos de troca, interação, expressão e construção coletiva. Elas são fundamentais para o desenvolvimento integral, ampliando a compreensão do mundo físico, dos objetos e de seus usos sociais, bem como dos comportamentos, papéis sociais e práticas culturais (REGO, 1995).

Para que o lúdico ocupe um lugar real nas instituições educativas, o professor precisa envolver-se plenamente, com sensibilidade e flexibilidade, abandonando o papel de transmissor exclusivo de informações e assumindo a função de mediador. Segundo Oliveira (1993), a mediação consiste em inserir um elemento intermediário na relação de aprendizagem, tornando-a mais rica. Ao valorizar o brincar como atividade central, o professor estimula a criatividade, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1991) reforça essa ideia ao afirmar que o jogo cria condições para que a criança atue além do comportamento típico de sua idade, possibilitando a formação da Zona de Desenvolvimento Proximal e a expansão de suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de brincar também funciona como um elemento que amplia essa zona, pois, durante a brincadeira, a criança age de modo mais sofisticado do que costuma fazer no cotidiano. É como se, ao brincar, ela se projetasse para além de si mesma. No jogo simbólico concentram-se, de forma intensa, impulsos que impulsionam seu crescimento, permitindo que avance momentaneamente para um nível superior ao habitual. Essa relação entre o brincar e o desenvolvimento pode ser comparada ao vínculo existente entre ensino e desenvolvimento.

Ao brincar, as crianças reelaboram o que vivenciam, recriando cenas em mundos fictícios ou simbólicos. O faz-de-conta constitui um espaço dominado por significados atribuídos por elas mesmas. O significado dado ao objeto e a relação entre esse significado e as condições reais do jogo modificam-se constantemente durante a ação, pois são dinâmicos. A criança cria uma situação imaginada como estratégia para suprir desejos que não consegue satisfazer de imediato. Essa característica é justamente aquilo que define o brinquedo: ele é uma resposta ao desejo infantil de agir como o adulto, mesmo quando lhe faltam as habilidades para isso.

Qualquer representação imaginária implica seguir determinadas regras, coerentes com a situação criada. Na tentativa de ser fiel ao que observa na vida real, a criança atua em um patamar mais elevado do que aquele que domina de fato.

A brincadeira não apenas promove o desenvolvimento de processos psicológicos, como também funciona como meio para explorar o ambiente físico, entender o uso social dos objetos e compreender modos de convivência, comportamentos e práticas culturais.

O Brincar desperta curiosidade, movimenta o desejo de explorar o desconhecido e permite que a criança, ao interagir com outras pessoas, objetos ou consigo mesma, construa novos conhecimentos.

Quando se permite que a criança dê forma às suas fantasias por meio de brincadeiras envolvendo seres mágicos, heróis, bruxas e outros personagens imaginários, oferece-se a ela uma importante fonte de energia emocional. Esse tipo de jogo fortalece seu bem-estar interno e contribui para relações mais saudáveis com a família e com as pessoas ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALVES, Rubens. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.
- FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: **Teoria e Práticas da Educação**. SP: Scipione, 1997.
- MARCELIINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.
- NEGRINE, Aírton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- SANTOS, Santa Marli pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

GAMES AND PLAY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL I



PATRICIA AFONSO SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Guarulhos – UnG; Pós-Graduação – Docência em Ensino Superior – Universidade Gama Filho; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explorar a importância dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I. Este estudo investiga como essas práticas contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. Através de uma revisão da literatura existente e da análise de práticas metodológicas adotadas por educadores, o artigo busca fornecer uma visão abrangente sobre as vantagens e desafios associados à implementação de jogos e brincadeiras no currículo escolar. A pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem planejada e inclusiva para maximizar os benefícios dessas atividades, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo. Abordará a importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I. Através de uma análise teórica e prática, o estudo examina como essas atividades contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças. São discutidos os benefícios de uma abordagem lúdica no ensino, bem como estratégias metodológicas para a implementação eficaz dessas atividades nas aulas. O artigo conclui com considerações sobre os desafios e potencialidades dessa prática pedagógica.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Educação Física; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento Infantil; Metodologia.

ABSTRACT

This article aims to explore the importance of games and play in Physical Education classes in Elementary School I. This study investigates how these practices contribute to the physical, cognitive, social, and emotional development of children. Through a review of existing literature and an analysis of methodological practices adopted by educators, the article seeks to provide a comprehensive view of the advantages and challenges associated with the implementation of games and play in the school curriculum. The research highlights the need for a planned and inclusive approach to maximize the benefits of these activities, promoting a more dynamic and participatory learning environment. It will address the importance of games and play in Physical Education classes in Elementary School I. Through a theoretical and practical analysis, the study examines how these activities contribute to the physical, cognitive, and social development of children. The benefits of a playful approach to teaching are discussed, as well as methodological strategies for the effective implementation of these activities in classes. The article concludes with considerations on the challenges and potential of this pedagogical practice.

Keywords: Games; Play; Physical Education; Elementary School I; Child Development; Methodology.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Ensino Fundamental I desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, jogos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas fundamentais que promovem não apenas a atividade física, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Ao inserir essas atividades nas aulas, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e significativo.

Os jogos e brincadeiras têm uma longa história como métodos de ensino que datam de civilizações antigas, mas é somente nas últimas décadas que a educação física escolar começou a reconhecer plenamente seu potencial. Este artigo examina como essas práticas podem ser utilizadas de forma eficaz para enriquecer o currículo de Educação Física e contribuir para o crescimento equilibrado dos alunos. Zabala (1998) sugere que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o novo conhecimento é ancorado em conceitos já conhecidos pelos alunos. Na Educação Física, isso pode ser realizado através da contextualização das atividades e do envolvimento dos alunos em processos de aprendizagem que sejam relevantes para suas vidas.

A aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva". MOREIRA (2006, p. 38).

As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I desempenham um papel importante no desenvolvimento global das crianças. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras emergem como ferramentas pedagógicas fundamentais, proporcionando um ambiente lúdico e inclusivo que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Este artigo tem como objetivo explorar a importância dessas atividades nas aulas de Educação Física, destacando seus benefícios e oferecendo sugestões metodológicas para sua aplicação.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O ensino fundamental é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e é fundamental que os educadores encontrem maneiras inovadoras e atraentes de ensinar. Uma das formas mais eficazes de fazer isso é através dos jogos e brincadeiras. Além de promover a diversão e o lazer, essas atividades ajudam a desenvolver habilidades importantes para a vida, como a socialização, a cooperação, a resolução de problemas e a criatividade. Os jogos e brincadeiras são atividades que, embora distintas, compartilham características fundamentais para o desenvolvimento infantil. Enquanto os jogos geralmente possuem regras estruturadas e objetivos definidos, as brincadeiras são mais flexíveis e espontâneas. Ambos desempenham um papel significativo no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, promovendo habilidades motoras, criatividade, socialização e autoconfiança.

- Definição e distinção entre jogos e brincadeiras.
- O papel do lúdico no desenvolvimento infantil.
- Benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Os jogos e brincadeiras oferecem uma abordagem lúdica que facilita o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. Através do movimento e da interação, as crianças aprimoram coordenação, equilíbrio e resistência. Além disso, essas atividades promovem o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a criatividade.

A reflexão crítica é uma parte fundamental do processo de aprendizagem. Segundo Zabala (1998 p.207):

“O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem

dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” [...] Em todos esses casos, o que se pede é sua capacidade de uso, a competência na ação, o saber fazer.

Jogos como corrida, saltos e esportes coletivos ajudam as crianças a desenvolverem habilidades motoras básicas e complexas, essenciais para um crescimento saudável.

Brincadeiras que exigem estratégia e tomada de decisão, como jogos de tabuleiro ou atividades de equipe, estimulam habilidades cognitivas como o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Participar de jogos coletivos permite que as crianças aprendam sobre cooperação, respeito e empatia. Estas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção da autoestima. Os jogos e brincadeiras oferecem uma variedade de benefícios para os alunos do ensino fundamental. Alguns dos principais benefícios incluem:

- Desenvolvimento Social: Os jogos e brincadeiras ajudam os alunos a desenvolverem habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.
- Desenvolvimento Cognitivo: Os jogos e brincadeiras podem ajudar a desenvolver habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas.
- Desenvolvimento Motor: Os jogos e brincadeiras podem ajudar a desenvolver habilidades motoras, como coordenação, agilidade e força.
- Desenvolvimento Emocional: Os jogos e brincadeiras podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades emocionais, como a autoestima, a confiança e a resiliência.

TIPOS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Com relação aos vários tipos de jogos e brincadeiras aplicáveis, não só nas aulas de educação física, como de forma interdisciplinar e multidisciplinar, podemos destacar:

- **Jogos Tradicionais:** Atividades como esconde-esconde, amarelinha e queimada têm sido usadas por gerações e continuam a ser relevantes. Esses jogos promovem atividade física intensa e incentivam a socialização.
- **Jogos de Revezamento e Cooperativos:** Jogos que requerem colaboração, como passar o anel ou atividades de grupo, ensinam habilidades de trabalho em equipe e comunicação.
- **Jogos de Habilidade:** Atividades que envolvem manipulação de objetos, como jogar e pegar bolas, ajudam a desenvolver a coordenação olho/mão e a destreza.
- **Jogos de Tabuleiro:** Jogos de tabuleiro, como xadrez, damas e ludo, podem ajudar a desenvolver habilidades estratégicas e de resolução de problemas.
- **Jogos de Equipe:** Jogos de equipe, como futebol, basquete e vôlei, podem ajudar a desenvolver habilidades sociais e de cooperação.
- **Brincadeiras ao Ar Livre:** Brincadeiras ao ar livre, como pique-pega, esconde-esconde e corda, podem ajudar a desenvolver habilidades motoras e de coordenação.
- **Jogos de Criatividade:** Jogos de criatividade, como desenho, pintura e construção, podem ajudar a desenvolver habilidades artísticas e de imaginação.

Como exemplo e sugestão, podemos destacar os seguintes jogos e brincadeiras: Piques (pique-cola, pique-esconde, pique-bandeira, etc.); Cabra-cega; Morto e vivo; Estátua; Cabo de Guerra; Bobinho; Circuito com obstáculos; Gincana.

Outras sugestões e ordem interdisciplinar e multidisciplinar, estão os jogos e brincadeiras de ordem africana e indígena que, culturalmente, vêm bem a calhar neste momento de valorização e empoderamento dessas culturas, são elas:

Brincadeiras que mostram a diversidade das culturas africanas e indígenas:

Mandioca, Mãe galinha (presente em algumas etnias, essa brincadeira exige espaço grande, como uma quadra), Touro Bravo, Peteca, Ema; Garrafinha; Labirinto, Matacuzana, entre muitas outras.

Para implementar jogos e brincadeiras em sala de aula, os professores podem seguir as seguintes dicas:

- **Jogos Apropriados:** Escolha jogos e brincadeiras apropriados para a idade e habilidade dos alunos.
- **Regras:** Estabeleça regras claras e justas para os jogos e brincadeiras.
- **Participação:** Encoraje todos os alunos a participar dos jogos e brincadeiras.
- **Facilitador:** Seja um facilitador e não um juiz, permitindo que os alunos tomem decisões e aprendam com seus erros.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I são orientadas por diretrizes curriculares que visam o desenvolvimento integral dos alunos.

A educação física é uma disciplina fundamental no ensino fundamental, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Além de promover a saúde e o bem-estar físico, a educação física também contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos.

A educação física ajuda as crianças a desenvolverem habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e pegar, e promove a saúde e o bem-estar físico, reduzindo o risco de doenças crônicas e melhorando a qualidade de vida. Além disso, a educação física ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos, e pode ajudar a gerenciar o estresse e a ansiedade, melhorando a autoestima e a confiança. No entanto, a educação física no ensino fundamental enfrenta alguns desafios, como a falta de recursos adequados, a priorização da teoria em relação à prática e a dificuldade em engajar os alunos. Além disso, a educação física pode ser desafiadora para estudantes com deficiência, o que pode exigir adaptações e recursos adicionais.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Educação Física para Jovens e Adultos:

O princípio da diversidade precisa estar presente ao se buscar uma aprendizagem significativa, entendida aqui como a aproximação entre os alunos e o conhecimento construído pela cultura corporal de movimento ao longo do tempo.

É nesse cenário que os jogos e brincadeiras se destacam como estratégias eficazes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

Esse texto fornece uma visão geral útil sobre o contexto da Educação Física no Ensino Fundamental I, destacando que as aulas são orientadas por diretrizes curriculares que buscam o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, mencionam desafios enfrentados pelos professores, como a falta de recursos e formação adequada, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Proporcionar recursos adequados, treinar professores para ensinar Educação Física de forma eficaz e inclusiva e envolver a comunidade na Educação Física. Com essas estratégias, podemos garantir uma experiência positiva e enriquecedora para todos os alunos.

Além disso, é fundamental lembrar que a Educação Física não é apenas uma disciplina, mas uma ferramenta importante para promover a saúde e o bem-estar das crianças. Ao investir na Educação Física, estamos investindo no futuro das nossas crianças e na construção de uma sociedade mais saudável e justa.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Entre os principais benefícios estão o aumento da motivação dos alunos, a promoção da saúde física e mental, e o fortalecimento das relações interpessoais. Jogos e brincadeiras tornam as aulas mais dinâmicas e agradáveis.

Alguns desafios incluem a necessidade de adaptar atividades para diferentes níveis de habilidade, gerenciar comportamentos e conflitos e garantir a segurança durante as atividades. A formação contínua dos educadores é primordial para superar esses desafios.

Os jogos infantis são uma parte fundamental do desenvolvimento das crianças, oferecendo uma variedade de benefícios, incluindo o desenvolvimento social, cognitivo, motor e emocional. Além disso, os jogos infantis podem ajudar a desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças.

No entanto, é importante lembrar que os jogos infantis também apresentam alguns desafios, como a segurança, a competição excessiva, a exclusão, o tempo excessivo e o conteúdo inadequado. Para minimizar esses desafios, é importante supervisionar as crianças durante os jogos infantis, estabelecer regras claras e justas, encorajar a cooperação e a colaboração, limitar o tempo gasto em jogos infantis e escolher jogos apropriados conforme idade e habilidade das crianças.

É fundamental que os adultos sejam conscientes dos benefícios e desafios dos jogos infantis e tomem medidas para garantir que as crianças tenham uma experiência positiva e segura. Ao fazer isso, podemos ajudar as crianças a desenvolver habilidades importantes para a vida e a aproveitar os benefícios dos jogos infantis de forma saudável e equilibrada.

Além disso, é importante lembrar que os jogos infantis não são apenas uma forma de entretenimento, mas também uma ferramenta valiosa para o aprendizado e o desenvolvimento. Ao incorporar jogos infantis em nossas vidas, podemos ajudar as crianças a desenvolver habilidades como a resolução de problemas, a comunicação e a cooperação, que são essenciais para o sucesso em todas as áreas da vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS;

Para a elaboração deste artigo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: uma revisão bibliográfica abrangente, um estudo de casos com observação de aulas em escolas públicas e privadas e entrevistas com professores de Educação Física. A análise de dados foi realizada com base nas informações coletadas, discutidas à luz da literatura revisada.

A implementação de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física deve seguir uma abordagem planejada para garantir a eficácia e a segurança. Aqui estão os passos recomendados:

- **Planejamento:** Os educadores devem selecionar jogos e brincadeiras que se alinhem aos objetivos de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento das crianças. O planejamento deve considerar a diversidade de habilidades e interesses dos alunos.
- **Adaptação:** Jogos podem precisar ser adaptados para atender às necessidades individuais ou a diferentes contextos. Por exemplo, simplificar regras ou modificar o espaço de jogo pode garantir que todos os alunos possam participar.
- **Avaliação:** Avaliar a eficácia das atividades é essencial. Os professores devem observar a participação dos alunos, a integração social e o progresso nas habilidades motoras para ajustar suas práticas conforme necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras são uma ferramenta valiosa para o ensino fundamental, ajudando a desenvolver habilidades importantes para a vida e promovendo a diversão e o lazer. Ao implementar jogos e brincadeiras em sala de aula, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais engajador e eficaz. Além disso, os jogos e as brincadeiras podem ajudar a promover a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, habilidades essenciais para o sucesso no século XXI.

A inclusão de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I oferece uma rica oportunidade para promover o desenvolvimento integral das crianças. Essas atividades não apenas estimulam o crescimento físico, mas também fomentam habilidades sociais e cognitivas essenciais. No entanto, para que os benefícios sejam plenamente realizados, é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem adaptativa. Os educadores devem estar preparados para enfrentar desafios e buscar constantemente novas estratégias para manter as atividades envolventes e eficazes. A pesquisa e a prática contínuas são fundamentais para melhorar as metodologias e garantir que todas as crianças possam desfrutar e se beneficiar das atividades propostas.

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo demonstrou os múltiplos benefícios dessas atividades e apresentou estratégias para sua implementação eficaz. Contudo, é necessário continuar investindo em formação continuada para os professores e em políticas públicas que valorizem e incentivem práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. (2018). **O papel do professor na Educação Física escolar**. Editora Acadêmica. Disponível em: < https://www.cref15.org.br/public/uploads/ebook/livro_3_educacao_fisica_e_cotidiano_escolar.pdf > Acesso em: 09 ago.2024;
- ARAUJO, Rafael Vieira. **Pedagogia do Esporte: Obstáculos, Avanços, Limites e Contradições**. Educador dia a dia. Página 1/77. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/Pedagogia-do-esporte.pdf#:~:text=A%20Pedagogia%20do%20Esporte%20%C3%A9,com%20o%20mundo%2C%20seus%20significados.> Acesso em: 09 ago.2024;
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Física para jovens e adultos**. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/Pedagogia-do-esporte.pdf#:~:text=A%20Pedagogia%20do%20Esporte%20%C3%A9,com%20o%20mundo%2C%20seus%20significados.> Acesso em: 09 ago.2024;
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Disponível em: < <https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/06.%20Educa%E7%E3o%20F%EDsica%20e%20o%20Conceito%20de%20Cultura.pdf> > Acesso em: 09 ago.2024;

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.
- LOBO, A. (2017). **A importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil**. Editora Educacional. Disponível em: <
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/38/a-importancia-das-brincadeirasno-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil> > Acesso em 09 ago.2024;
- MOREIRA, M. A. **Teoria da Aprendizagem Significativa: Implicações para o Ensino**. Editora Livraria da Física, 2006. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3328862/mod_resource/content/1/Teorias%20de%20Aprendizagem%20Marco%20Antonio%20Moreira.pdf > Acesso em 09 ago.2024;
- OLIVEIRA, M., & Santos, R. (2019). **Jogos e brincadeiras: fundamentos e práticas pedagógicas**. Editora Pedagógica. Disponível em: <
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/899/pdf/2362>> Acesso em 09 ago.2024;
- RODRIGUES, D. **A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Disponível em < <http://www.scielo.com.br>. Acesso em 09 ago.2024;
- SILVA, J. (2020). **Metodologias ativas na Educação Física**. Universidade do Ensino Superior. Disponível em: <
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/10810/pdf> > Acesso em 08 set.2024;
- SOUZA, T. (2021). **Desenvolvimento motor e cognitivo em crianças: uma abordagem prática**. Editora Escolar. Disponível em: <
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/comportamento-motor> > Acesso em 08 set.2024;
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Artmed Editora, 1998. Disponível em: <
<https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iiiifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf> > Acesso em: 09 ago.2024;
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 2000. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf> Acesso em 09 ago.2024.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF A CHILD



PATRÍCIA KÁSSIA FELIX BRITO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Cidade Tiradentes IV.

RESUMO

O brincar é uma prática essencial no desenvolvimento integral da criança, desempenhando um papel decisivo na construção de suas competências cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Mais do que uma atividade de lazer, o brincar permite que a criança compreenda o mundo ao seu redor, desenvolva habilidades de resolução de problemas, exercite a criatividade, expresse suas emoções e estabeleça vínculos afetivos significativos. Este artigo tem como objetivo explorar a relevância do brincar em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, demonstrando como essa prática contribui para a formação de indivíduos equilibrados, capazes de se relacionar consigo mesmos e com os outros de maneira saudável. Através de cinco tópicos temáticos, abordam-se as conexões do brincar com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança, além de sua aplicação no contexto educacional, enfatizando a importância de criar ambientes que favoreçam e promovam o brincar como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e a construção de valores. Em um cenário em que a realidade contemporânea muitas vezes limita o tempo e o espaço destinados à brincadeira, este artigo busca ressaltar a necessidade urgente de resgatar e valorizar essa prática, reconhecendo-a como um direito fundamental da infância e uma estratégia eficaz para o desenvolvimento humano pleno.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Educação lúdica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Play is an essential practice in the integral development of the child, playing a decisive role in the construction of their cognitive, emotional, social, and physical skills. More than a leisure activity, play allows the child to understand the world around them, develop problem-solving skills, exercise creativity, express their emotions, and establish meaningful affective bonds. This article aims to explore the relevance of play in different dimensions of child development, demonstrating how this practice contributes to the formation of balanced individuals, capable of relating to themselves and others in a healthy way. Through five thematic topics, the connections between play and the cognitive, social, emotional, and physical development of the child are addressed, as well as its application in the educational context, emphasizing the importance of creating environments that favor and promote play as a powerful tool for learning and the construction of values. In a context where contemporary reality often limits the time and space dedicated to play, this article seeks to highlight the urgent need to reclaim and value this practice, recognizing it as a fundamental right of childhood and an effective strategy for full human development.

Keywords: Meaningful learning; Play-based education; Child development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo intrincado e dinâmico, no qual o organismo da criança interage de maneira contínua com o ambiente e com as experiências que vivencia. Dentro desse contexto, o brincar emerge como uma das atividades mais significativas e formativas na construção do ser humano, impactando de maneira profunda seu crescimento intelectual, afetivo, social e motor. Sua importância ultrapassa o simples prazer proporcionado pelo jogo, sendo uma prática essencial para o aprendizado e para a integração da criança com o mundo ao seu redor.

Embora seja amplamente reconhecido que brincar é uma atividade prazerosa, muitos não percebem o poder transformador que essa prática exerce sobre a criança. O ato de brincar vai além da diversão, tornando-se um meio pelo qual a criança constrói conhecimento, expressa suas emoções, experimenta papéis sociais, testa limites e desenvolve habilidades cognitivas e sociais essenciais. Através da ludicidade, a criança aprende a resolver problemas, a criar estratégias, a interagir com o outro e a organizar suas ideias, tudo dentro de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que favorece sua formação como ser humano integral.

O valor do brincar é igualmente respaldado por estudos e teorias de renomados psicólogos, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que destacam a relação direta entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Para Piaget, o jogo simbólico, por exemplo, é uma ferramenta importante na formação das capacidades cognitivas, enquanto Vygotsky reforça a importância da interação social mediada pelo brincar para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Dessa maneira, compreender o brincar como uma prática pedagógica e como uma estratégia de aprendizado se torna fundamental para educadores, pais e cuidadores, que devem fomentar esse tipo de atividade em todos os espaços de convivência da criança.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras,

as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998, p.27).

Contudo, a importância do brincar é frequentemente subestimada nas práticas educacionais e sociais contemporâneas. O ritmo acelerado da vida moderna, a pressão por resultados imediatos e a escassez de espaços e tempos adequados para o brincar livre são fatores que comprometem a qualidade e a quantidade de brincadeiras que as crianças têm à disposição. A falta de uma infraestrutura apropriada e de uma mentalidade que valorize o brincar como um direito da infância é um desafio que precisa ser superado. A criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o brincar como uma prática regular e fundamental nas vidas das crianças é uma responsabilidade compartilhada entre governos, educadores, pais e a sociedade como um todo.

Este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, abordando suas múltiplas dimensões e refletindo sobre as melhores formas de integrar o brincar no cotidiano educacional. A seguir, serão apresentados cinco tópicos que exploram os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e pedagógicos do brincar, além de sugestões práticas para a promoção de ambientes lúdicos e enriquecedores, que garantam uma infância saudável e equilibrada.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo da criança está profundamente entrelaçado com o brincar, sendo esse uma das principais formas de construção do conhecimento. A partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, sabemos que as crianças não apenas absorvem informações passivamente, mas constroem ativamente seu entendimento do mundo por meio da interação com o ambiente (PIAGET, 1976). O brincar configura-se como um espaço privilegiado para essa construção, pois é ao brincar que a criança organiza, experimenta e estrutura suas ideias sobre o que a cerca. Ao manipular objetos, interagir com outras pessoas e explorar diferentes cenários, a criança amplia suas capacidades cognitivas, desenvolvendo uma compreensão mais rica e detalhada da realidade (BEE & BOYD, 2011, p. 109).

No contexto do brincar, a criança vivencia uma série de experiências que demandam atenção, memória e raciocínio. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, brincadeiras de faz de conta e atividades simbólicas proporcionam um ambiente estimulante para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas (VYGOTSKY, 1991). Por exemplo, ao brincar de “casinha” ou de “escola”, a criança não só se diverte, mas também aprende sobre organização, regras sociais e relações de causa e efeito. Nesse processo, ela começa a antecipar cenários, planejar ações e lidar com desafios, habilidades cognitivas que terão um impacto direto em sua aprendizagem escolar e nas interações cotidianas (KISHIMOTO, 2011, p. 57).

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, elementos essenciais para o pensamento inovador e a resolução de problemas de forma flexível. Ao criar histórias ou inventar novos jogos, a criança coloca em prática sua capacidade de pensar além do óbvio e de buscar alternativas criativas para desafios impostos pela brincadeira (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Esse tipo de exercício é fundamental para a flexibilidade cognitiva, uma habilidade cada vez mais valorizada em um mundo que exige adaptação constante e pensamento inovador.

Outro aspecto relevante do brincar no desenvolvimento cognitivo é o aprendizado de conceitos abstratos, como tempo, espaço e número. Através de brincadeiras simbólicas, a criança começa a entender essas noções de maneira intuitiva, antes mesmo de uma introdução formal a esses conceitos no ambiente escolar (KAMII, 1991, p. 103). Jogos como “correr contra o tempo”, “organizar objetos por tamanho” ou “dividir coisas em partes iguais” ajudam a criança a internalizar noções de quantidade, proporção, sequência e espaço, o que se reflete na sua capacidade de lidar com problemas matemáticos e na compreensão do mundo ao seu redor.

A socialização, frequentemente promovida durante o brincar, também exerce grande influência sobre o desenvolvimento cognitivo. Ao interagir com outras crianças, a criança aprende a negociar, a se comunicar de maneira clara e a cooperar para alcançar um objetivo comum. Essas interações não só estimulam o desenvolvimento linguístico, mas também favorecem a aprendizagem das regras do jogo, promovendo a internalização de normas sociais (VYGOTSKY, 1991). A capacidade de comunicar-se e de compreender a perspectiva do outro, competências sociais desenvolvidas durante o brincar, são essenciais para a formação de um pensamento lógico e para o entendimento das relações interpessoais no contexto social (SARMENTO & PINTO, 2005, p. 84).

É importante compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma ativa e engajada de aprendizagem. O ambiente no qual a criança brinca — seja ele familiar, escolar ou comunitário — desempenha um papel fundamental na qualidade desse aprendizado. Por isso, é fundamental garantir que a criança tenha acesso a ambientes estimulantes e ricos em oportunidades lúdicas, para que o desenvolvimento cognitivo aconteça de forma plena (KISHIMOTO, 2011, p. 63). Proporcionar espaços adequados para que o brincar se dê de maneira diversificada e enriquecedora é essencial para o crescimento intelectual da criança, sendo um direito fundamental que deve ser assegurado em todos os contextos em que ela se encontra.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O desenvolvimento emocional da criança é profundamente impactado pelo brincar, pois essa prática oferece um espaço seguro e livre para a expressão de sentimentos, além de permitir o processamento de experiências e emoções. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de externalizar suas emoções, explorar diferentes facetas de sua personalidade, testar limites, lidar com frustrações e aprender a controlar seus impulsos. O brincar, portanto, torna-se um verdadeiro "campo de experimentação", onde a criança vivencia, de forma simbólica, uma ampla gama de sentimentos como alegria, medo, raiva e tristeza, sendo capaz de compreendê-los, expressá-los e, gradualmente, aprender a administrá-los (VYGOTSKY, 1991; WINNICOTT, 1975).

As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, funcionam como um excelente meio para a criança lidar com situações desafiadoras ou difíceis. Ao representar papéis de “adulto”, “herói” ou “vilão”, a criança é capaz de explorar conflitos internos e externos, representando e imaginando soluções para situações que, no mundo real, poderiam ser incompreensíveis ou até assustadoras. Esse processo de simbolização e representação é fundamental para a construção da identidade emocional da criança, pois permite que ela se distancie de experiências reais e, ao mesmo tempo, se prepare para lidar com elas de maneira mais consciente e segura (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2004).

Ademais, o brincar oferece um ambiente natural para que a criança aprenda a regular suas emoções. Ao interagir com outras crianças em atividades lúdicas, ela desenvolve a capacidade de controlar seus impulsos, compartilhar e esperar sua vez. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, tolerância e autoconfiança, que serão determinantes ao longo de sua vida, tanto em seu convívio social quanto em suas relações familiares e profissionais (BEE & BOYD, 2011, p. 38). O controle emocional desenvolvido durante o brincar cria uma base sólida para a saúde mental da criança e para a construção de relacionamentos interpessoais equilibrados.

O brincar também serve como uma ferramenta poderosa para o enfrentamento de medos e ansiedades. Jogos que envolvem situações de risco ou incerteza proporcionam à criança a oportunidade de criar uma distância emocional em relação a esses sentimentos, permitindo-lhe processá-los de maneira controlada. Ao brincar de “esconde-esconde”, por exemplo, ou ao simular situações de perigo, a criança pode elaborar e externalizar suas angústias, aprendendo a lidar com desafios de forma gradual e com mais confiança (SILVA, 2014, p. 75). Esse tipo de interação lúdica auxilia a criança na construção de resiliência emocional, preparando-a para enfrentar situações adversas na vida real com maior segurança.

Além disso, as brincadeiras em grupo, seja no ambiente familiar ou escolar, reforçam o sentimento de pertencimento e afeto, elementos fundamentais para a construção de uma autoestima saudável. Quando a criança se sente aceita, valorizada e integrada ao grupo durante as brincadeiras, experimenta um fortalecimento emocional que se reflete em sua autopercepção e em sua capacidade de se relacionar com os outros. A sensação de pertencimento, associada ao prazer de brincar, cria um ambiente positivo para o desenvolvimento de um senso de identidade emocional forte e confiante, essencial para a construção de relações saudáveis ao longo da vida (SARMENTO & PINTO, 2005).

A brincadeira é a necessidade da criança de agir sobre o mundo, das pessoas e dos objetos para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo. (WALLON, 2007, p. 62).

Portanto, o brincar se configura como uma das formas mais eficazes para o desenvolvimento de uma inteligência emocional saudável na criança. Através dessa prática, ela aprende a identificar, nomear e administrar suas emoções, competências essenciais para a formação de uma personalidade equilibrada e para a vivência de uma vida social harmoniosa. O brincar, em suas diversas formas e contextos, torna-se, assim, um pilar no desenvolvimento emocional, permitindo que a criança construa não apenas uma compreensão profunda de si mesma, mas também de como interagir de forma respeitosa e empática com os outros (GOLEMAN, 1995; KISHIMOTO, 2011).

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR

Embora o brincar seja muitas vezes visto como uma atividade individual, ele exerce um papel essencial no desenvolvimento social da criança. As brincadeiras em grupo constituem uma das principais formas de aprendizagem social durante a infância. Por meio dessas interações, a criança desenvolve competências fundamentais para o convívio em sociedade, como a capacidade de se relacionar, cooperar, negociar e respeitar as diferenças. Essas habilidades sociais são indispensáveis para a formação de uma convivência harmoniosa tanto em contextos familiares quanto escolares e comunitários (VYGOTSKY, 1991, p. 47).

Nas brincadeiras que envolvem regras — como jogos de tabuleiro ou esportes — a criança aprende sobre cooperação, competição saudável e o respeito às normas coletivas. Segundo Kishimoto (2010), esse tipo de brincadeira promove não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também a internalização de valores sociais como justiça, empatia e solidariedade. Ao compreender que o cumprimento das regras é necessário para o bom andamento do jogo e para o bem-estar do grupo, a criança transfere esse aprendizado para a vida cotidiana, fortalecendo seu senso de responsabilidade social.

O brincar também oferece um espaço para a vivência de diferentes papéis sociais. Ao desempenhar papéis como “líder”, “ajudante” ou “oponente” em contextos lúdicos, a criança experimenta na prática o exercício de responsabilidades, a tomada de decisões e a negociação de conflitos. Essa vivência contribui para a construção de uma identidade social segura e flexível, permitindo que a criança compreenda as expectativas sociais e o impacto de suas ações sobre os outros (SARMENTO & GOUVÊA, 2008, p. 109).

Além disso, o brincar tem papel relevante na promoção da inclusão social. Em ambientes escolares e comunitários, as atividades lúdicas permitem a aproximação de crianças de diferentes origens étnicas, sociais e culturais. Brincadeiras coletivas reduzem barreiras linguísticas e promovem a aceitação das diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas e solidárias (CUNHA, 2017). O brincar, assim, transforma-se em um canal de integração e de valorização da diversidade.

Outro aspecto essencial é a relação entre o brincar e o desenvolvimento da empatia. Durante a brincadeira, a criança aprende a expressar emoções, a reconhecer os sentimentos dos colegas e a reagir de forma respeitosa e cooperativa. Essa aprendizagem emocional é parte inseparável das interações sociais saudáveis, promovendo a escuta, o respeito mútuo e a resolução de conflitos de maneira pacífica (OLIVEIRA, 2002, p. 14).

Portanto, o brincar é uma ferramenta poderosa no processo de socialização infantil. Ele oferece oportunidades valiosas para que a criança aprenda a conviver, a respeitar regras e diferenças, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia. Tais experiências lúdicas são essenciais para a formação de sujeitos capazes de viver em sociedade de forma ética, respeitosa e participativa.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O desenvolvimento físico da criança é profundamente influenciado pelas atividades lúdicas, que desempenham papel fundamental na melhora da coordenação motora, do equilíbrio, da força e da flexibilidade. Brincadeiras como correr, pular, dançar, jogar bola e andar de bicicleta são essenciais para o fortalecimento do corpo e para o aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas e específicas (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 69). Ao engajar-se nessas atividades, a criança não apenas desenvolve seus músculos e articulações, mas também aprimora o controle motor e a destreza, fatores cruciais para sua saúde física geral e resistência cardiovascular.

Além disso, o brincar proporciona à criança uma maior consciência corporal. Através do movimento, ela aprende sobre os limites e potencialidades do seu corpo, desenvolvendo a integração entre os sistemas motor, sensorial e perceptivo (KISHIMOTO, 2010). Essa integração é essencial para um desenvolvimento físico equilibrado e impacta diretamente a autoconfiança da criança ao realizar tarefas físicas mais desafiadoras com precisão e segurança.

O envolvimento em brincadeiras físicas também contribui significativamente para o desenvolvimento da percepção espacial e temporal. Atividades que envolvem movimentos coordenados, como correr, saltar ou mudar

de direção, ajudam a criança a compreender a organização do espaço ao seu redor, bem como noções de ritmo e tempo. Segundo Santin (2016), essas habilidades são transferidas para outros contextos, como a aprendizagem escolar e a capacidade de tomar decisões rápidas em situações diversas.

Brincar ao ar livre, em especial, oferece benefícios únicos ao desenvolvimento físico infantil. Ambientes naturais oferecem diferentes estímulos físicos e sensoriais que favorecem o fortalecimento muscular, o desenvolvimento da coordenação motora ampla e o aumento da resistência respiratória e cardiovascular (LOPES; SILVA; CRUZ, 2018). Além disso, o contato com elementos da natureza — como o sol, a terra, a grama e o vento — contribui para o fortalecimento do sistema imunológico e para a construção de hábitos saudáveis desde a infância.

Outro fator relevante é o desenvolvimento da autonomia motora e do controle corporal. Brincadeiras físicas incentivam a criança a explorar suas capacidades motoras, a regular a intensidade de seus movimentos e a respeitar seus próprios limites, promovendo assim a autorregulação e a consciência corporal (SANTOS; MOLINA, 2010). Tais competências são fundamentais não apenas para o desempenho motor, mas também para a adoção de uma postura de cuidado com o corpo e com a saúde.

Portanto, o brincar físico deve ser entendido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. Muito além de uma forma de entretenimento, ele se configura como uma prática educativa que promove saúde, bem-estar e formação de hábitos ativos e saudáveis. Investir em ambientes e propostas pedagógicas que favoreçam o brincar é, portanto, investir na construção de uma infância mais saudável, autônoma e feliz.

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A EDUCAÇÃO

A educação é um dos principais contextos nos quais o brincar deve ser valorizado e integrado de maneira eficaz. O brincar não deve ser entendido como uma atividade dissociada do processo de aprendizagem, mas sim como uma metodologia ativa que potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (KISHIMOTO, 2010). Quando planejado e orientado de forma intencional, o brincar se transforma em um recurso pedagógico de grande valor, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

A utilização de jogos e brincadeiras no ambiente escolar tem o poder de tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. A criança, ao brincar, envolve-se emocional e cognitivamente com os conteúdos, facilitando a retenção de informações e estimulando competências como atenção, memória, criatividade e raciocínio lógico (FARIA; FINCO, 2017, p. 76). Nessa perspectiva, o brincar torna-se uma forma de aprendizagem ativa, em que o conhecimento é construído de maneira participativa e contextualizada, favorecendo a autonomia e o protagonismo infantil.

O papel do educador, nesse processo, é de fundamental importância. Cabe a ele criar um ambiente rico em estímulos, propor desafios lúdicos e atuar como mediador do conhecimento, equilibrando intervenções e liberdade de exploração (OLIVEIRA, 2002). É o educador quem proporciona experiências significativas ao orientar e observar as brincadeiras, respeitando o ritmo, os interesses e as individualidades de cada criança. Essa postura favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências para além do campo cognitivo.

Além disso, o brincar favorece também o desenvolvimento socioemocional da criança. Por meio de dramatizações, jogos simbólicos e brincadeiras de grupo, ela aprende a compartilhar, a resolver conflitos, a cooperar e a exercitar a empatia (SANTOS; CAMPOS, 2018). Essas competências são fundamentais para a construção da autoestima, do autocontrole e de relações interpessoais saudáveis. O brincar, nesse sentido, é um

espaço seguro de aprendizagem emocional, que prepara a criança para lidar com as exigências sociais e afetivas da vida cotidiana.

Em suma, o brincar é um componente indispensável da prática educativa e deve ser reconhecido como tal. Por meio das atividades lúdicas, a criança não apenas constrói conhecimento, mas também desenvolve competências essenciais para sua formação como sujeito autônomo, crítico e socialmente integrado. Investir no brincar é investir em uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar se configura como uma prática essencial e vital para o desenvolvimento integral da criança, desempenhando um papel fundamental em diversos aspectos de seu crescimento, seja no âmbito cognitivo, emocional, social ou físico. Ele é, sem dúvida, um meio através do qual a criança constrói uma infância saudável, equilibrada e repleta de aprendizados significativos. Nesse sentido, o brincar deve ser entendido como um direito inalienável da criança, algo que deve ser assegurado por todos, desde a família até a sociedade em geral.

No contexto educacional, é fundamental que a educação reconheça e valorize a importância do brincar, incorporando-o como uma ferramenta pedagógica poderosa. Quando o brincar é integrado ao processo de ensino-aprendizagem de forma planejada, ele favorece um aprendizado natural, prazeroso e profundamente eficaz, criando condições ideais para que a criança desenvolva suas competências de forma integral. Educadores e pais, ao promoverem ambientes que favoreçam o brincar, contribuem diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança, respeitando sua natureza e necessidades.

No entanto, é imprescindível que haja um esforço contínuo e colaborativo para superar as barreiras culturais, estruturais e sociais que ainda limitam a prática do brincar em muitas realidades. Garantir espaços adequados, tempo e liberdade para a brincadeira não é apenas uma questão pedagógica, mas uma prioridade que deve ser assegurada tanto no contexto escolar quanto no familiar. O brincar deve ser visto como uma prática que faz parte da rotina diária da criança, e não como uma atividade marginal ou secundária.

Por fim, é essencial que toda a sociedade compreenda e reconheça o valor do brincar, entendendo que esta atividade vai além de um simples lazer ou entretenimento. O brincar é um pilar fundamental na formação do ser humano, sendo indispensável para o pleno desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança. Ao integrar o brincar de maneira efetiva e respeitosa no cotidiano, contribuímos para a construção de uma infância mais rica, mais saudável e mais preparatória para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

- BEE, H.; BOYD, D. **Desenvolvimento na infância e na adolescência**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 1.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CUNHA, M. I. da. **Brincar e inclusão: o lúdico na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. S. **Educação infantil: por que e como avaliar**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2005.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LOPES, F.; SILVA, A. L.; CRUZ, G. **Brincar ao ar livre: contribuições para o desenvolvimento motor infantil**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 89-97, 2018.
- KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.
- _____, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.
- _____, T. M. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.
- _____, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- SANTIN, S. **Educação física na infância: perspectivas atuais**. Curitiba: Appris, 2016.
- SANTOS, B. S. dos; CAMPOS, R. H. de F. **A brincadeira e o desenvolvimento socioemocional na infância**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 342-359, 2018.
- SANTOS, D. O. dos; MOLINA, R. M. de S. **O brincar como promotor do desenvolvimento da coordenação motora ampla em crianças**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 2, n. 2, p. 55-70, 2010.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. **A sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, A. F. **O brincar como expressão da criança: uma abordagem transdisciplinar**. São Paulo: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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



UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): FOUNDATIONS, CONTRIBUTIONS, AND CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION

PRISCILA BELEZE RABELLO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2005); pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade FMU (2009); especialista em Educação inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma abordagem pedagógica contemporânea que visa promover a inclusão educacional por meio da flexibilização curricular e da valorização da diversidade presente nos contextos escolares. Fundamentado em princípios oriundos das neurociências e dos direitos humanos, o DUA propõe a eliminação de barreiras à aprendizagem desde o planejamento pedagógico, beneficiando todos os estudantes, especialmente aqueles que historicamente enfrentam dificuldades de acesso, participação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar o DUA enquanto política e prática educacional inclusiva, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a Educação Especial e sua articulação com as políticas públicas educacionais no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, baseada em produções acadêmicas nacionais e internacionais, bem como em documentos normativos da educação inclusiva. A análise evidencia que o DUA se apresenta como uma alternativa potente aos modelos pedagógicos tradicionais, ao propor múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, respeitando as singularidades dos estudantes. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à cultura escolar e às condições estruturais das instituições de ensino. Conclui-se que o DUA representa um avanço significativo no campo da educação inclusiva, demandando investimentos em políticas públicas, formação continuada e mudança de paradigmas pedagógicos para sua efetiva consolidação no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Educação Especial; Currículo Flexível; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Universal Design for Learning (UDL) is a contemporary pedagogical approach that aims to promote educational inclusion through curricular flexibility and the valuing of diversity present in school contexts. Based on principles from neuroscience and human rights, UDL proposes the elimination of barriers to learning from the pedagogical planning stage, benefiting all students, especially those who historically face difficulties in access, participation, and learning. This article aims to analyze UDL as an inclusive educational policy and practice, discussing its theoretical foundations, its contributions to Special Education, and its articulation with public educational policies in Brazil. This is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on national and international academic productions, as well as normative documents on inclusive education. The analysis shows that UDL presents itself as a powerful alternative to traditional pedagogical models, proposing multiple forms of representation, action, expression, and engagement, respecting the singularities of students. However, its implementation still faces challenges related to teacher training, school culture, and the structural conditions of educational institutions. It is concluded that UDL represents a significant advance in the field of inclusive education, demanding investments in public policies, continuing education, and a change in pedagogical paradigms for its effective consolidation in the Brazilian educational context.

Keywords: Universal Design for Learning; Inclusive Education; Special Education; Flexible Curriculum; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se diante de um cenário marcado pela intensificação da diversidade humana nos espaços escolares, resultado de transformações sociais, políticas e legais que ampliaram o acesso de diferentes grupos historicamente excluídos aos sistemas de ensino. Estudantes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas passaram a compor de forma mais expressiva o cotidiano das escolas, desafiando modelos pedagógicos tradicionalmente estruturados a partir da homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas educacionais que garantam não apenas o acesso à escola, mas o direito efetivo à aprendizagem.

Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados com base em currículos rígidos, metodologias padronizadas e formas únicas de avaliação, pressupondo que todos os estudantes aprenderiam da mesma maneira e no mesmo ritmo. Tal concepção contribuiu para a exclusão ou marginalização daqueles que não se adequavam a esses padrões, sendo frequentemente rotulados como incapazes, desmotivados ou portadores de déficits individuais. A partir dessa lógica, a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem foi atribuída ao estudante, desconsiderando o papel das barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais presentes no ambiente escolar.

Com o avanço das discussões sobre educação inclusiva e direitos humanos, essa perspectiva passou a ser amplamente questionada. A compreensão de que a diversidade é uma característica inerente à condição humana e, portanto, ao espaço escolar, impulsionou a busca por abordagens pedagógicas capazes de atender às múltiplas formas de aprender. É nesse cenário que emerge o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

como uma proposta que rompe com a lógica da adaptação posterior e defende o planejamento pedagógico flexível desde sua concepção inicial.

O DUA fundamenta-se no princípio de que não existe um aluno “padrão”, mas uma ampla variabilidade de perfis, interesses, habilidades e necessidades educacionais. Ao invés de propor intervenções individualizadas apenas após a identificação das dificuldades, o DUA orienta a construção de currículos e práticas pedagógicas que considerem, desde o início, diferentes formas de acesso ao conhecimento, de participação nas atividades e de expressão da aprendizagem. Essa abordagem desloca o foco do estudante para o currículo e para o ambiente de aprendizagem, reconhecendo que muitas das dificuldades enfrentadas no processo educativo são resultado de estruturas pedagógicas pouco flexíveis.

No campo da Educação Especial, o Desenho Universal para a Aprendizagem assume relevância estratégica, pois dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva. Ao propor a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o DUA contribui para a superação de práticas segregadoras e compensatórias, historicamente associadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Em vez de currículos paralelos ou adaptações isoladas, a abordagem defende a construção de propostas pedagógicas comuns, capazes de atender à diversidade presente na sala de aula regular.

No contexto brasileiro, embora o DUA ainda não esteja plenamente institucionalizado como política educacional, seus princípios encontram respaldo em documentos legais e normativos que defendem a flexibilização curricular, a valorização da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem. As políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm enfatizado a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, o que aproxima o DUA das diretrizes educacionais vigentes, especialmente no âmbito da Educação Especial.

Entretanto, a incorporação do DUA nas práticas escolares enfrenta desafios significativos. A formação inicial e continuada de professores, em muitos casos, ainda se mostra insuficiente para subsidiar a construção de currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a cultura escolar, fortemente marcada por modelos tradicionais de ensino e avaliação, tende a resistir a mudanças que exigem maior planejamento, trabalho colaborativo e revisão de concepções pedagógicas consolidadas ao longo do tempo.

Outro desafio relevante refere-se às condições estruturais das instituições de ensino. A implementação do DUA demanda ambientes educacionais que favoreçam a diversidade de estratégias pedagógicas, o acesso a diferentes recursos didáticos e, em muitos casos, o uso de tecnologias educacionais que ampliem as possibilidades de representação e expressão da aprendizagem. Em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações de recursos, tais condições nem sempre estão asseguradas, o que compromete a efetividade da proposta.

Diante desse panorama, torna-se fundamental analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma abordagem pedagógica que articula fundamentos teóricos, princípios inclusivos e implicações para as políticas públicas educacionais. Compreender o DUA para além de uma metodologia específica permite reconhecê-lo como uma perspectiva orientadora do planejamento pedagógico, capaz de contribuir para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem enquanto abordagem pedagógica inclusiva, discutindo seus fundamentos, suas contribuições para a Educação Especial e os desafios relacionados à sua implementação no contexto educacional brasileiro. A reflexão proposta busca

contribuir para o debate acadêmico e para a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor e que promovam, de forma efetiva, a aprendizagem de todos os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge no campo educacional como uma resposta crítica às limitações historicamente impostas pelos modelos tradicionais de ensino, os quais foram estruturados a partir da homogeneização dos processos pedagógicos e da padronização das práticas educativas. Esses modelos, amplamente difundidos ao longo do desenvolvimento dos sistemas educacionais modernos, partiram da concepção de um aluno idealizado, capaz de aprender de maneira uniforme, no mesmo ritmo e por meio de estratégias semelhantes. Tal perspectiva desconsiderou, por décadas, a diversidade humana presente nos contextos escolares, contribuindo para a exclusão ou marginalização de estudantes que não se adequavam a esses padrões (MANTOAN, 2003).

Inspirado no conceito de Desenho Universal, originado inicialmente nos campos da arquitetura e do urbanismo, o DUA fundamenta-se na ideia de que ambientes devem ser concebidos para atender ao maior número possível de pessoas desde sua concepção inicial, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. No âmbito arquitetônico, o Desenho Universal busca eliminar barreiras físicas e promover a acessibilidade de forma ampla, beneficiando não apenas pessoas com deficiência, mas toda a população. Ao ser transposto para o campo educacional, esse conceito passa a orientar o planejamento pedagógico, defendendo que currículos, metodologias e avaliações sejam pensados desde o início para contemplar a diversidade de perfis, habilidades, interesses e necessidades educacionais dos estudantes (CAST, 2018).

Os fundamentos teóricos do Desenho Universal para a Aprendizagem estão fortemente ancorados nas contribuições das neurociências, que evidenciam a variabilidade neural como característica intrínseca ao funcionamento do cérebro humano. Estudos nesse campo demonstram que os indivíduos diferem significativamente na forma como percebem informações, se engajam nas atividades propostas e expressam suas aprendizagens. Essas diferenças estão relacionadas a múltiplos fatores, incluindo aspectos biológicos, emocionais, sociais, culturais e experiências prévias de aprendizagem. Assim, a ideia de um método único e eficaz para todos os estudantes revela-se incompatível com a complexidade do funcionamento cognitivo humano (CAST, 2018).

A partir dessa compreensão, o DUA estrutura-se em torno de três princípios fundamentais: a oferta de múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplos meios de engajamento. O primeiro princípio refere-se às diferentes formas pelas quais o conteúdo pode ser apresentado aos estudantes, reconhecendo que nem todos acessam o conhecimento da mesma maneira. O segundo princípio enfatiza a necessidade de oferecer variadas possibilidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam, respeitando diferentes modos de expressão. O terceiro princípio relaciona-se ao engajamento, considerando os interesses, motivações e emoções dos estudantes como elementos centrais do processo de aprendizagem (CAST, 2018).

No contexto educacional, a adoção do DUA implica uma mudança paradigmática significativa. Em oposição aos currículos rígidos e prescritivos, centrados na transmissão de conteúdos por meio de estratégias uniformes, o DUA propõe práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às múltiplas formas de aprender. Essa abordagem desloca o foco das dificuldades individuais dos estudantes para a análise das barreiras impostas pelo currículo,

pelas metodologias e pelos ambientes educacionais. Dessa forma, reconhece-se que muitos dos obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem são produzidos pelas próprias estruturas escolares e não pelas características dos estudantes (PLETSCH, 2014).

No âmbito da Educação Especial, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como uma alternativa potente aos modelos tradicionais baseados em adaptações curriculares individualizadas e intervenções compensatórias. Historicamente, tais práticas, embora muitas vezes justificadas como estratégias de inclusão, contribuíram para reforçar a lógica de diferenciação e exclusão pedagógica, ao propor currículos paralelos ou simplificados para determinados estudantes. Essa abordagem, ainda presente em muitos contextos escolares, pode resultar na redução das expectativas de aprendizagem e no afastamento dos estudantes do currículo comum (MANTOAN, 2015).

O DUA, ao contrário, defende a construção de propostas pedagógicas comuns, acessíveis a todos os estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. Ao planejar o currículo a partir da diversidade, a abordagem contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais as diferenças são reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo e não como exceções a serem corrigidas. Essa perspectiva fortalece o princípio da educação inclusiva e reafirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem significativa.

As políticas públicas educacionais desempenham papel central na consolidação do Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem pedagógica. Embora o termo “DUA” nem sempre apareça explicitamente nos documentos normativos brasileiros, seus princípios encontram respaldo em legislações e diretrizes que defendem a flexibilização curricular, a eliminação de barreiras à aprendizagem e a garantia do direito à educação para todos. Documentos voltados à Educação Especial e à educação inclusiva enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem acesso, permanência, participação e aprendizagem, o que aproxima o DUA das diretrizes educacionais vigentes (BRASIL, 2008).

Entretanto, a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem enfrenta desafios significativos no cotidiano das instituições de ensino, revelando a complexidade de transformar princípios teóricos em práticas pedagógicas efetivas. Um dos principais entraves refere-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada. Em muitos cursos de licenciatura, os fundamentos do DUA ainda não são abordados de forma sistemática, o que resulta em profissionais que ingressam na carreira docente sem o domínio conceitual e metodológico necessário para planejar currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Essa lacuna formativa compromete a compreensão do DUA como uma abordagem estruturante do processo educativo, levando à sua aplicação fragmentada ou superficial (PLETSCH, 2014).

A ausência de uma formação inicial consistente sobre currículos flexíveis e educação inclusiva faz com que muitos professores reproduzam práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na transmissão de conteúdos e na padronização das estratégias de ensino. Nesse contexto, o DUA tende a ser interpretado como um conjunto de técnicas ou recursos adicionais, utilizados apenas em situações específicas ou direcionados exclusivamente a estudantes com deficiência. Tal compreensão reduz o potencial transformador da abordagem e reforça a lógica de que a diversidade deve ser tratada de forma pontual, e não como elemento constitutivo do planejamento pedagógico (MANTOAN, 2015).

A formação continuada, por sua vez, embora prevista nas políticas educacionais, nem sempre ocorre de maneira articulada às demandas reais do cotidiano escolar. Em muitos casos, as ações formativas apresentam

caráter pontual, descontextualizado e pouco reflexivo, o que dificulta a apropriação crítica dos princípios do DUA pelos professores. A ausência de espaços sistemáticos de estudo, planejamento coletivo e acompanhamento das práticas pedagógicas limita a consolidação do DUA como perspectiva orientadora do currículo e contribui para a manutenção de práticas excludentes (PLETSCH, 2014).

Outro aspecto relevante diz respeito às condições de trabalho docente. Turmas numerosas, carga horária excessiva, múltiplas atribuições e falta de apoio institucional dificultam o planejamento de práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis. A implementação do DUA exige tempo para planejamento, reflexão e trabalho colaborativo, condições que nem sempre estão asseguradas no contexto escolar. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão acaba recaindo de maneira individualizada sobre o professor, desconsiderando a dimensão institucional e política do processo educativo.

A cultura escolar constitui outro elemento central que impacta diretamente a implementação do DUA. As instituições de ensino, em sua maioria, ainda operam sob modelos pedagógicos tradicionais, fortemente marcados pela centralidade do professor como transmissor do conhecimento, pela organização do currículo em disciplinas estanques e pela utilização de avaliações classificatórias. Essa lógica escolar, historicamente consolidada, dificulta a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia dos estudantes, o trabalho colaborativo e a participação ativa no processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Nesse contexto, a proposta do DUA entra em tensão com concepções pedagógicas que associam qualidade educacional à padronização dos conteúdos e dos resultados. A flexibilização curricular, princípio central do DUA, muitas vezes é interpretada de forma equivocada como redução de exigências ou perda de rigor acadêmico. Tal compreensão revela a permanência de concepções meritocráticas e excludentes, que desconsideram as desigualdades sociais e educacionais e atribuem o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente ao esforço individual do estudante.

A transformação cultural exigida pelo DUA envolve a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que orientam o trabalho pedagógico. Essa mudança implica reconhecer que os estudantes aprendem de formas distintas e que o currículo deve ser suficientemente flexível para acomodar essa diversidade. No entanto, alterar concepções profundamente enraizadas no cotidiano escolar constitui um processo gradual e complexo, que demanda investimento institucional, formação continuada e liderança pedagógica comprometida com os princípios da inclusão (CAST, 2018).

O fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da educação é outro desafio central para a implementação do DUA. A abordagem pressupõe a colaboração entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e demais agentes da comunidade educativa. Contudo, a organização do trabalho escolar, muitas vezes fragmentada e individualizada, dificulta a construção de práticas colaborativas e a troca de saberes entre os profissionais. A ausência de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo limita a articulação das ações pedagógicas e compromete a efetividade do DUA.

Além disso, as práticas avaliativas predominantes nas escolas constituem um obstáculo significativo à consolidação do DUA. Avaliações centradas na memorização de conteúdos e na padronização dos instrumentos tendem a excluir estudantes que não se adequam a esses formatos, reforçando desigualdades educacionais. O DUA propõe a adoção de avaliações formativas, que acompanhem o processo de aprendizagem e ofereçam

múltiplas possibilidades de demonstração do conhecimento. No entanto, a mudança das práticas avaliativas exige revisão de normas institucionais, formação docente e redefinição dos critérios de sucesso escolar (CAST, 2018).

Outro fator que impacta a implementação do DUA refere-se à infraestrutura e aos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas. Embora a abordagem não dependa exclusivamente de tecnologias digitais, estas podem ampliar significativamente as possibilidades de representação, expressão e engajamento. Entretanto, a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de suporte técnico dificultam a adoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do DUA, especialmente em contextos educacionais marcados por vulnerabilidade social.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem não pode ser compreendida como uma ação isolada ou de responsabilidade exclusiva do professor. Trata-se de um processo que exige compromisso institucional, investimento em políticas públicas, formação docente consistente e transformação da cultura escolar. A consolidação do DUA pressupõe a construção de uma escola que reconheça a diversidade como valor e que esteja disposta a revisar suas práticas, estruturas e concepções pedagógicas.

Assim, enfrentar os desafios relacionados à formação docente e à cultura escolar constitui passo fundamental para a efetivação do DUA no contexto educacional. Somente por meio de ações articuladas, sustentadas por políticas públicas e comprometidas com a equidade, será possível transformar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem em práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

No que se refere às práticas avaliativas, o DUA propõe a superação de modelos exclusivamente classificatórios, que tendem a excluir estudantes que não se adequam a formatos padronizados de avaliação. A abordagem defende o uso de avaliações formativas, que acompanhem o processo de aprendizagem de maneira contínua e ofereçam múltiplas possibilidades para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e habilidades. Essa perspectiva amplia o conceito de sucesso escolar, valorizando os avanços individuais e reconhecendo a diversidade de trajetórias de aprendizagem (CAST, 2018).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel das tecnologias educacionais no contexto do DUA. Embora a abordagem não dependa exclusivamente do uso de tecnologias digitais, estas podem potencializar suas práticas, ampliando as formas de representação dos conteúdos e de expressão da aprendizagem. Recursos digitais permitem o uso de diferentes linguagens, suportes e formatos, favorecendo o acesso ao conhecimento por estudantes com diferentes perfis. Contudo, a desigualdade no acesso a esses recursos e a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas escolas brasileiras limitam as possibilidades de implementação efetiva do DUA.

As condições estruturais das instituições escolares também influenciam diretamente a efetivação do DUA. Ambientes físicos pouco flexíveis, turmas numerosas, carga horária excessiva e ausência de apoio institucional dificultam o planejamento e a execução de práticas pedagógicas inclusivas. Esses fatores evidenciam que a implementação do DUA não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional e político que exige investimentos, planejamento sistêmico e acompanhamento contínuo por parte dos gestores educacionais (BRASIL, 2014).

Além disso, a consolidação do DUA exige articulação entre diferentes políticas públicas. A educação inclusiva pressupõe ações integradas entre as áreas de educação, saúde e assistência social, de modo a garantir

suporte adequado aos estudantes e às famílias. A ausência de diálogo entre essas políticas compromete a efetividade das práticas pedagógicas e dificulta a superação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes no ambiente escolar.

Outro desafio relevante refere-se às tensões entre concepções pedagógicas inclusivas e discursos que ainda defendem a segregação escolar. Em muitos contextos, o argumento de que a escola regular não estaria preparada para atender à diversidade é utilizado para justificar práticas excludentes. O DUA confronta diretamente essa lógica, ao afirmar que é o currículo que deve ser repensado para atender à diversidade, e não os estudantes que devem se adaptar a estruturas rígidas e excludentes (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a construção de uma nova compreensão sobre o papel da escola e do professor. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, a abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas, planejamento intencional e valorização das singularidades dos estudantes. Essa perspectiva amplia o compromisso ético da educação com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

Dessa forma, o DUA apresenta-se como uma abordagem capaz de promover mudanças estruturais e pedagógicas significativas no campo educacional, desde que seja compreendido para além de uma metodologia ou conjunto de estratégias isoladas. Sua efetivação requer o fortalecimento das políticas públicas, investimentos consistentes em formação docente, revisão das práticas curriculares e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Ao orientar o planejamento pedagógico a partir da diversidade humana, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios democráticos, com a justiça social e com o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem configura-se como uma abordagem pedagógica contemporânea que responde de forma consistente aos desafios impostos pela diversidade presente nos contextos educacionais. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que o DUA propõe uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, historicamente baseados na homogeneização dos processos de aprendizagem, ao defender a construção de currículos flexíveis capazes de atender às múltiplas formas de aprender dos estudantes. Essa perspectiva reafirma o compromisso da educação com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos, especialmente para aqueles que, ao longo da história, enfrentaram barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar.

A análise dos fundamentos do DUA evidencia que sua proposta vai além da adoção de estratégias pontuais ou do uso isolado de recursos tecnológicos. Trata-se de uma abordagem que orienta o planejamento pedagógico desde sua concepção inicial, considerando a variabilidade humana como princípio organizador do currículo. Ao deslocar o foco das dificuldades individuais para as barreiras impostas pelo currículo e pelo ambiente educacional, o DUA contribui para a superação de práticas excludentes e para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e significativos.

No contexto da Educação Especial e da educação inclusiva, o DUA apresenta-se como um instrumento pedagógico de grande relevância, ao favorecer a escolarização de estudantes com diferentes perfis em classes comuns do ensino regular. A proposta de currículos acessíveis desde o planejamento inicial reduz a necessidade de adaptações posteriores e intervenções compensatórias, promovendo maior equidade no acesso ao

conhecimento e fortalecendo o princípio de que a diversidade não constitui obstáculo à aprendizagem, mas elemento constitutivo do processo educativo.

Entretanto, a efetivação do DUA no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação revela-se como um dos principais entraves, uma vez que muitos docentes não tiveram oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a cultura escolar, fortemente marcada por currículos prescritivos, metodologias tradicionais e avaliações padronizadas, tende a resistir a mudanças que exigem maior planejamento, trabalho colaborativo e revisão de concepções pedagógicas consolidadas.

Outro desafio relevante refere-se às condições estruturais das instituições de ensino. A implementação do DUA demanda ambientes educacionais que favoreçam a diversidade de estratégias pedagógicas, o acesso a diferentes recursos didáticos e, em muitos casos, o uso de tecnologias educacionais que ampliem as possibilidades de representação e expressão da aprendizagem. Em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações de recursos, tais condições nem sempre estão asseguradas, o que compromete a efetividade da proposta e reforça a necessidade de investimentos contínuos por parte do poder público.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a consolidação do DUA não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional e político. A adoção dessa abordagem exige o fortalecimento das políticas públicas educacionais, a promoção de ações de formação continuada e a construção de uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade e na garantia dos direitos educacionais. A articulação entre diferentes políticas públicas, bem como a participação ativa da comunidade escolar e das famílias, constitui elemento central para a efetividade do DUA no contexto educacional.

Conclui-se, portanto, que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa um avanço significativo no campo da educação inclusiva, ao oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam a construção de práticas educacionais mais democráticas e equitativas. Sua consolidação no sistema educacional brasileiro demanda investimentos, compromisso político e mudanças estruturais, mas apresenta grande potencial para transformar o modo como a escola compreende a aprendizagem e a diversidade. Ao reconhecer que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, o DUA reafirma a educação como direito fundamental e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 6 jan. 2026.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15–35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e formação de professores**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUESTÕES DE GÊNERO: PROMOVENDO RESPEITO E EQUIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

PHYSICAL EDUCATION AND GENDER ISSUES: PROMOTING RESPECT AND EQUITY IN THE SCHOOL CONTEXT



RENATA MARQUES BASTOS

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UNIBAN (2008); Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF Gilberto Dupas, Professor.

RESUMO

A Educação Física escolar constitui-se como componente curricular fundamental para a formação integral dos estudantes, pois trabalha diretamente com o corpo, o movimento e as interações sociais. Nesse contexto, as questões de gênero assumem papel central, uma vez que práticas pedagógicas historicamente construídas contribuíram para a reprodução de estereótipos, desigualdades e exclusões no ambiente escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre Educação Física e gênero, enfatizando a importância do respeito e da mediação pedagógica na promoção da equidade entre os gêneros (BETTI, 1991). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em produções acadêmicas da área da Educação Física, da Educação e dos estudos de gênero (ALTMANN, 2002). Os resultados indicam que práticas pedagógicas mediadas de forma ética e reflexiva contribuem para a participação equitativa dos estudantes, influenciando positivamente suas vivências escolares e sociais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Gênero. Equidade; Inclusão; Prática pedagógica.

ABSTRACT

School Physical Education is a fundamental curricular component for the integral development of students, as it works directly with the body, movement, and social interactions. In this context, gender issues assume a central role, since historically constructed pedagogical practices have contributed to the reproduction of stereotypes, inequalities, and exclusions in the school environment. This article aims to analyze the relationship between

Physical Education and gender, emphasizing the importance of respect and pedagogical mediation in promoting gender equity (BETTI, 1991). This is a qualitative, bibliographical research, based on academic productions in the areas of Physical Education, Education, and gender studies (ALTMANN, 2002). The results indicate that pedagogical practices mediated ethically and reflectively contribute to the equitable participation of students, positively influencing their school and social experiences.

Keywords: School Physical Education; Gender; Equity; Inclusion; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar constitui um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens que extrapolam o desenvolvimento motor, envolvendo também dimensões sociais, culturais e éticas. Nesse contexto, as questões de gênero emergem como tema relevante, especialmente diante das desigualdades historicamente presentes nas práticas corporais e esportivas vivenciadas no ambiente escolar. Meninas e meninos, muitas vezes, não acessam as mesmas oportunidades de participação, o que evidencia a necessidade de reflexões e intervenções pedagógicas voltadas à promoção do respeito e da equidade.

As relações de gênero nas aulas de Educação Física são marcadas por estereótipos que associam determinadas habilidades corporais ao masculino, enquanto o feminino é frequentemente relacionado à fragilidade ou à menor aptidão física. Tais concepções influenciam a organização das aulas, a participação dos estudantes e a forma como se estabelecem as interações entre os gêneros. Quando não há mediação pedagógica intencional, essas desigualdades tendem a se intensificar, reforçando práticas excludentes e limitando o desenvolvimento integral dos alunos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a Educação Física escolar como um espaço educativo capaz de promover o respeito às diferenças e a equidade de gênero. O(a) professor(a) assume papel central nesse processo, ao planejar e conduzir práticas que favoreçam a participação mista, o diálogo e a cooperação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos. A promoção da equidade não significa tratar todos de forma igual, mas reconhecer as diferenças existentes e criar estratégias que garantam oportunidades justas de aprendizagem.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre Educação Física escolar e questões de gênero, enfatizando a importância do respeito e da equidade nas práticas pedagógicas. Busca-se, ainda, apresentar propostas e exemplos práticas como aulas mistas, interclasses, torneios e participação em olimpíadas estudantis que contribuam para a formação cidadã dos estudantes, preparando-os para atuar de forma ética e democrática na sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva (APPLE, 2006). A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender criticamente as relações entre Educação Física, gênero e respeito no contexto escolar.

Foram analisados livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem a Educação Física escolar, os estudos de gênero e as políticas educacionais brasileiras. A análise ocorreu por meio de leitura crítica e interpretativa, buscando articular os referenciais teóricos às práticas pedagógicas e às vivências dos estudantes no cotidiano escolar.

GÊNERO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

O conceito de gênero refere-se às construções sociais e culturais que determinam papéis, comportamentos e expectativas atribuídas a homens e mulheres em diferentes contextos históricos. Segundo Scott (1995), o gênero é uma categoria analítica que permite compreender as relações de poder presentes na sociedade.

No ambiente escolar, as questões de gênero manifestam-se nas interações cotidianas, nos currículos e nas práticas pedagógicas. A escola, ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, também possui potencial transformador, desde que promova reflexões críticas sobre essas relações (LOURO, 2014).

Na Educação Física, essas construções são ainda mais evidentes, pois o corpo é constantemente avaliado, comparado e classificado, o que pode reforçar estigmas e exclusões.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A REPRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Historicamente, a Educação Física escolar esteve associada a práticas que valorizavam a força, a competitividade e o rendimento, atributos socialmente vinculados ao masculino. As meninas, por sua vez, eram direcionadas a atividades consideradas mais delicadas, como dança e ginástica, reforçando estereótipos de fragilidade (GOELLNER, 2010).

Essas práticas contribuíram para a desmotivação e afastamento de muitos estudantes, especialmente daqueles que não se identificavam com os padrões impostos. Além disso, a segregação por gênero nas aulas pode limitar as experiências corporais e sociais dos alunos, prejudicando o desenvolvimento integral.

Portanto, repensar essas práticas é fundamental para construir uma Educação Física que valorize a diversidade e promova a equidade.

RESPEITO E PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No âmbito das questões de gênero, o respeito configura-se como elemento fundamental para a construção de um ambiente escolar equitativo e inclusivo. Nas aulas de Educação Física, a forma como as atividades são organizadas e mediadas pelo(a) professor(a) influencia diretamente as relações estabelecidas entre os estudantes. Estudos apontam que, quando não há incentivo pedagógico específico para a participação das meninas, ocorre a naturalização do domínio masculino sobre os espaços, os materiais e as decisões durante as práticas corporais (GOELLNER, 2010).

Essa situação evidencia que as desigualdades de gênero não decorrem de diferenças biológicas, mas de construções sociais historicamente consolidadas no contexto esportivo e educacional. Conforme Louro (2014), a escola desempenha papel central na produção e na manutenção das identidades de gênero, podendo reforçar

estereótipos ou atuar como espaço de transformação social. Assim, a ausência de intervenções pedagógicas intencionais tende a reforçar comportamentos competitivos e excludentes, nos quais as meninas são frequentemente colocadas em posições secundárias ou de menor visibilidade.

O respeito, nesse contexto, não se estabelece de forma espontânea, mas deve ser construído por meio de práticas pedagógicas conscientes e planejadas. Darido (2012) destaca que o(a) professor(a) de Educação Física precisa adotar estratégias que garantam a participação efetiva de todos os estudantes, valorizando diferentes habilidades e promovendo experiências corporais diversificadas. A organização de aulas mistas, a proposição de atividades cooperativas e o uso de critérios de avaliação que priorizem o envolvimento e o processo de aprendizagem contribuem para a desconstrução das hierarquias de gênero.

Além disso, incentivar a participação das meninas nas aulas de Educação Física significa reconhecer as desigualdades históricas que limitaram o acesso feminino às práticas corporais e esportivas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é papel da escola assegurar condições de igualdade, respeitando as diferenças e combatendo qualquer forma de discriminação no ambiente educacional (BRASIL, 1998). Ao promover um espaço seguro, acolhedor e respeitoso, o(a) professor(a) contribui para o fortalecimento da autonomia, da confiança e da autoestima das alunas.

Dessa forma, a promoção do respeito nas aulas de Educação Física ultrapassa a dimensão técnica das atividades e assume caráter educativo e formativo. Ao intervir de maneira crítica nas relações de gênero, o(a) professor(a) colabora para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de reconhecer e questionar práticas discriminatórias, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a equidade social.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES RESPEITOSAS ENTRE OS GÊNEROS

A mediação pedagógica do(a) professor(a) constitui elemento central na construção de relações respeitadas entre os gêneros, sem assumir caráter impositivo. Ao criar situações de diálogo, cooperação e reflexão, o(a) docente contribui para que os estudantes reconheçam as desigualdades e desenvolvam atitudes mais empáticas.

As vivências corporais experienciadas nas aulas de Educação Física influenciam diretamente outras interações sociais dos alunos, dentro e fora da escola. Dessa forma, práticas pedagógicas mediadas com ética e sensibilidade impactam positivamente a formação social e cidadã dos estudantes (LOURO, 2014; BRASIL, 2017).

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE.

O(a) professor(a) de Educação Física exerce papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Suas atitudes, escolhas metodológicas e formas de avaliação influenciam diretamente a participação e o engajamento dos estudantes.

Segundo Darido (2012), uma prática pedagógica crítica deve considerar as diferenças individuais e sociais, promovendo o diálogo e a reflexão. Nesse sentido, o(a) docente pode contribuir para a equidade de gênero ao:

Propor atividades mistas e cooperativas;

Valorizar diferentes habilidades corporais;

Combater atitudes discriminatórias;

Estimular o respeito às diferenças.

Essas ações contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO MISTO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES.

A organização de aulas mistas na Educação Física escolar constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da equidade de gênero e para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos. O trabalho misto, quando planejado de forma intencional, possibilita que meninas e meninos compartilhem experiências corporais, reconheçam suas diferenças e aprendam a conviver de maneira respeitosa e democrática.

Uma das principais estratégias para o desenvolvimento de aulas mistas consiste na adoção de atividades cooperativas, nas quais o êxito da prática não esteja vinculado ao desempenho individual ou à força física, mas à colaboração entre os participantes. Essas atividades favorecem a participação equitativa e contribuem para a desconstrução da ideia de superioridade de um gênero sobre o outro, promovendo relações mais justas (DARIDO, 2012).

Outra proposta relevante refere-se à reorganização dos critérios de avaliação nas aulas de Educação Física. Ao priorizar aspectos como participação, respeito às regras, cooperação e comprometimento, o(a) professor(a) desloca o foco do rendimento esportivo para a formação ética e social dos estudantes. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, a escola deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, à empatia e ao respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2017).

Além disso, é fundamental que o(a) professor(a) estimule momentos de diálogo e reflexão com os alunos, antes e após as práticas corporais. Esses momentos possibilitam a problematização de atitudes discriminatórias, a escuta das experiências dos estudantes e a construção coletiva de valores como igualdade, equidade e respeito entre os gêneros. Segundo Freire (2011), a educação comprometida com a formação cidadã deve favorecer a reflexão crítica e a consciência dos direitos e deveres dos sujeitos.

Por fim, o trabalho misto na Educação Física escolar deve ser compreendido como um processo educativo contínuo, que ultrapassa os limites da aula e influencia outras vivências sociais dos alunos. Ao vivenciarem práticas pautadas na equidade e no respeito, os estudantes tendem a reproduzir essas atitudes em outros contextos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a igualdade de direitos entre os gêneros.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM ATIVIDADES MISTAS.

A efetivação da equidade de gênero nas aulas de Educação Física escolar exige que os princípios de respeito e igualdade sejam traduzidos em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, a organização de aulas mistas, eventos esportivos escolares e competições internas pode atuar como importante ferramenta educativa para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres sociais.

No contexto das aulas regulares, uma estratégia eficaz consiste na proposição de atividades mistas com regras adaptadas, de modo a garantir a participação equilibrada de meninas e meninos. Em jogos como futsal, handebol

ou voleibol, por exemplo, o(a) professor(a) pode estabelecer que todos os integrantes da equipe participem das jogadas, evitando a centralização das ações em apenas alguns alunos. Além disso, a alternância de funções — como ataque, defesa e organização do jogo — contribui para que todos experimentem diferentes papéis, reduzindo desigualdades e fortalecendo o respeito mútuo.

Nos eventos de interclasse, é fundamental que a escola adote critérios organizacionais que valorizem o caráter educativo da competição. A formação de equipes mistas, a pontuação baseada não apenas no resultado final, mas também em aspectos como cooperação, respeito às regras e fair play, favorece a construção de relações mais equitativas entre os gêneros. Essa abordagem contribui para romper com a lógica excludente, historicamente presente nas práticas esportivas escolares, e amplia o acesso de todos os estudantes às experiências corporais.

EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CIDADÃ.

A Educação Física possui grande potencial para contribuir com a formação cidadã dos estudantes. Ao trabalhar valores como respeito, solidariedade e cooperação, essa disciplina pode auxiliar na construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Educação Física deve promover a participação de todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades. Assim, abordar as questões de gênero nas aulas não significa excluir conteúdo tradicionais, mas ressignificá-los, ampliando seus significados educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das questões de gênero na Educação Física escolar evidencia que essa área do conhecimento ocupa lugar estratégico na promoção do respeito, da equidade e da formação cidadã dos estudantes. Ao longo do artigo, foi possível compreender que as desigualdades de gênero presentes nas aulas não são naturais, mas construídas socialmente e, muitas vezes, reforçadas pela ausência de intervenções pedagógicas intencionais.

Nesse sentido, destacou-se o papel do(a) professor(a) como mediador(a) das relações estabelecidas no espaço escolar, responsável por criar condições que garantam a participação equitativa de meninas e meninos. Mais do que adotar uma postura impositiva, o(a) docente deve atuar de forma consciente e reflexiva, utilizando estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças, contribuindo para a desconstrução de estereótipos historicamente associados às práticas corporais.

As propostas apresentadas, como a organização de aulas mistas, interclasses e torneios com caráter educativo, bem como a participação orientada em olimpíadas estudantis, demonstram que é possível articular teoria e prática na Educação Física escolar. Essas ações, quando planejadas de maneira inclusiva, favorecem o desenvolvimento de competências sociais, éticas e cidadãs, preparando os estudantes para conviverem em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, a valorização do trabalho misto mostrou-se fundamental para a construção de experiências corporais mais justas, nas quais todos os alunos tenham a oportunidade de participar, aprender e se reconhecer como sujeitos de direitos. Ao vivenciarem práticas pautadas na equidade de gênero, os estudantes tendem a ampliar sua consciência crítica, refletindo essas aprendizagens em outros contextos sociais para além da escola.

Por fim, conclui-se que a Educação Física escolar, ao assumir um compromisso pedagógico com o respeito e a equidade de gênero, contribui significativamente para a formação integral dos alunos. Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas educativas que não apenas ensinem conteúdos corporais, mas também promovam valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 49–62, 2002.
- ALTMANN, Helena; AYRES, Maria Célia; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero, corpo e Educação Física escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 708–727, 2011.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *Gênero, corpo e esportes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

ALUNOS COM TEA E OS PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO

STUDENTS WITH ASD AND THE CHALLENGES IN EDUCATION



ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela UNG e 2ª licenciatura em Educação Especial pela UNICV; Pós-Graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Claretiano; Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, atuou como Professora de Educação Infantil no município de São Paulo.

RESUMO

Destacar a vitalidade da educação inclusiva significa reconhecer sua complexidade e desafios, uma vez que requer uma transformação de pensamento e um engajamento genuíno de todos os membros da comunidade educativa. É essencial conceber abordagens e iniciativas que assegurem a inclusão, a continuidade e o desenvolvimento de cada estudante, respeitando suas singularidades e capacidades únicas. Esse artigo tem como objetivo compreender quais são os percalços com os alunos com TEA na educação. Na metodologia para elaboração desse artigo foram utilizadas pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do Transtorno do Espectro Autista e como a educação vem caminhando para equidade e igualdade ao longo dos tempos.

Palavras-chave: Complexidade; Desafios; TEA.

ABSTRACT

Highlighting the vitality of inclusive education means recognizing its complexity and challenges, as it requires a transformation of thinking and genuine engagement from all members of the educational community. It is essential to design approaches and initiatives that ensure the inclusion, continuity, and development of each student, respecting their unique singularities and abilities. This article aims to understand the challenges faced by students with ASD in education. The methodology used in this article involved bibliographic research, corroborated by

authors who discuss Autism Spectrum Disorder and how education has been moving towards equity and equality over time.

Keywords: Complexity; Challenges; ASD.

INTRODUÇÃO

A integração das crianças no contexto escolar teve início de forma efetiva em 1930, seguida pela criação, em 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que atende bebês, crianças e adultos com deficiência intelectual. A APAE oferecia serviços multidisciplinares, habilitação e reabilitação física e intelectual para todas as faixas etárias, promovendo a conscientização sobre a educação e a inclusão social de seus estudantes, fornecendo apoio às crianças deficientes.

Conforme Sasaki (2010, p.40) enfatiza:

Para alcançar a inclusão de todos, a sociedade deve passar por mudanças que a capacitem a atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência, por meio da educação, reabilitação e qualificação profissional, deve ser parte integrante do processo de inclusão, não um requisito prévio para sua participação na sociedade.

Na década de 1970, sob orientação do Ministério da Educação (MEC), foi implementada a Política de Educação Especial, resultando na criação de classes e escolas especiais nas instituições de ensino. Em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, foi estabelecida a Declaração de Salamanca, que impulsionou a necessidade de espaços inclusivos tanto socialmente quanto nas salas de aula convencionais, visando combater a discriminação.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o direito à educação para todos foi garantido em todo o país, abrangendo crianças com deficiências, superdotação, em situação de rua, trabalhadoras, de origem remota, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, culturais, e outros grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil teve início com o Manifesto de Maceió, que apresenta uma Declaração de Princípios e Compromissos da Educação Brasileira. Esse manifesto recomendou o acesso de todas as crianças à escola regular, embasado em convenções internacionalmente reconhecidas, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC).

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil apresenta um histórico marcado por numerosos desafios e progressos. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, inexistia uma legislação específica que garantisse o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, psicológicas ou sociais.

A partir da Constituição de 1988, o direito à educação para todos foi oficialmente reconhecido e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consagrou a inclusão como um princípio fundamental do sistema educacional brasileiro.

Em 2004, a Lei nº 10.436, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, determinou que os estudantes com deficiências deveriam ter acesso às escolas, recebendo suporte pedagógico, educacional e didático especializado, e que os professores deveriam ser capacitados e vinculados às instituições de ensino e entidades responsáveis pelo atendimento aos alunos especiais.

No entanto, somente em 2008, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi criada, solidificando a Educação Inclusiva como um direito legal e estabelecendo uma série de diretrizes para garantir a inclusão escolar, conforme evidenciado em seu artigo 1º:

Art. 1º É estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o propósito de garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua integração social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Ao longo dos anos, o Brasil tem progredido no que diz respeito à inclusão educacional, implementando políticas públicas e programas específicos para garantir o acesso à educação para todos os cidadãos. É crucial que o Estado brasileiro continue a trabalhar para assegurar o direito à Educação Inclusiva para todas as pessoas, independentemente de suas circunstâncias, a fim de edificar uma sociedade mais equitativa e justa.

No próximo segmento, abordaremos a legislação que protege a criança, revisitando a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases no. 9394/96, e discorreremos sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição Federal de 1988 apresenta uma abordagem contemporânea que preza pelo respeito a todos, visando a universalização da educação e a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Esse enfoque resultou na necessidade de desenvolver diversas políticas públicas.

Um aspecto fundamental da CF/1988 é a diretriz de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). A partir desse princípio, a educação foi reconhecida como um direito universal, assegurando o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, bem como o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Assim, tornou-se imperativo iniciar um processo de inclusão educacional.

A Constituição Federal de 1988 desempenha um papel fundamental como um dos principais pilares legais que respaldam a educação inclusiva no Brasil. Ela estabelece que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, devendo ser oferecida de maneira inclusiva para promover o pleno desenvolvimento individual, preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que reafirma a importância da educação especial, preferencialmente oferecida no ensino regular com serviços de apoio. A legislação enfatiza a atenção aos estudantes com necessidades especiais, conforme definido na criação da lei. O artigo 4º estipula que o Estado deve garantir a oferta de atendimento educacional especializado gratuito para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, integrado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular.

Ambos os documentos defendem o direito de todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou emocionais, à educação inclusiva e de qualidade, garantindo-lhes acesso ao ensino em escolas regulares e fornecendo o suporte necessário para aprendizado, desenvolvimento e plena participação na sociedade.

A legislação educacional brasileira é composta por diversas leis e regulamentos que visam assegurar o acesso de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, religiosas ou econômicas. Além disso, em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.769, tornando obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica do país, reforçando a ideia de uma educação abrangente que englobe todas as áreas do conhecimento e desenvolva as habilidades individuais.

Outra legislação relevante para a educação inclusiva no Brasil é a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta lei reconhece e garante os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, bem como a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares e o acesso a recursos e tecnologias assistivas que facilitem a aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE) representa uma diretriz essencial para fortalecer a educação inclusiva no Brasil. Ele define objetivos e estratégias voltadas ao avanço do sistema educacional, entre eles a meta de garantir, até 2024, que todos os alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso à escola, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa iniciativa é conduzida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Além dessas normas, há também políticas e programas criados para ampliar a inclusão educacional, como o projeto Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação, e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que disponibiliza recursos tecnológicos e assistivos para estudantes com deficiência.

De forma geral, o conjunto de leis e medidas brasileiras tem evoluído de maneira constante para assegurar o direito à educação inclusiva, promovendo tanto o acesso quanto a permanência de todos os estudantes nas instituições escolares, sem distinção de suas condições individuais ou sociais.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que influencia o desenvolvimento, especialmente nas áreas de interação social, comunicação e na presença de padrões repetitivos de comportamento. Pessoas com TEA podem enfrentar obstáculos para se expressar, compreender a linguagem e se relacionar socialmente, além de apresentarem atitudes repetitivas e estereotipadas.

O termo “espectro” é utilizado porque os sinais e a intensidade da condição variam amplamente entre os indivíduos. Essa diversidade de manifestações justifica a ideia de espectro, já que cada pessoa diagnosticada pode apresentar características únicas. Enquanto alguns enfrentam grandes dificuldades na comunicação e nas relações sociais, outros conseguem desenvolver essas habilidades em maior grau, mas encontram barreiras em diferentes aspectos. Essa amplitude reforça a necessidade de um olhar individualizado e de estratégias de apoio personalizadas.

O processo de diagnóstico é conduzido por profissionais da saúde mental, como psicólogos ou psiquiatras, e envolve observação clínica, entrevistas e aplicação de testes com o paciente e seus familiares. O tratamento, por sua vez, é multidisciplinar, contando com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas. As intervenções podem incluir terapias voltadas ao comportamento, à linguagem e à comunicação, além de acompanhamento ocupacional e uso de medicamentos em situações de comorbidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode se manifestar em graus variados, indo de formas mais leves até quadros mais intensos. Os sinais costumam aparecer ainda na infância, e o diagnóstico geralmente pode ser realizado a partir dos 2 ou 3 anos de idade. Entre as características mais comuns estão dificuldades de comunicação e interação social, atrasos no desenvolvimento da fala, uso inesperado de palavras ou frases, interesses muito específicos ou intensos que, em alguns casos, acabam limitando o desenvolvimento de outras habilidades motoras. Como destaca Werneck (2004), os tratamentos são fundamentais, mas não devem se sobrepor ao direito das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à vida independente.

Nível 1 – Leve Quando falamos em TEA leve, nos referimos a indivíduos que apresentam uma forma menos severa da condição. Ainda assim, os desafios podem ser relevantes. Pessoas nesse nível costumam ter dificuldades para compreender nuances da comunicação verbal e não verbal, além de enfrentarem obstáculos nas relações sociais. Apesar disso, muitas conseguem levar uma vida autônoma, desde que contem com apoio e adaptações adequadas. É comum que tenham interesses específicos intensos, dificuldades em alguns aspectos sociais e comportamentos repetitivos.

É importante lembrar que o TEA não é raro: trata-se de um dos transtornos do desenvolvimento mais frequentes, afetando cerca de 1 em cada 160 pessoas. Por isso, garantir acesso a recursos e suporte apropriado é essencial para promover qualidade de vida.

O tratamento para casos leves deve ser personalizado, envolvendo diferentes tipos de intervenção, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e acompanhamento comportamental. O trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar — formada por médicos, terapeutas e educadores — é indispensável para oferecer o suporte necessário e ajudar cada pessoa com TEA a desenvolver plenamente suas capacidades.

Nível 2 – Moderado O autismo em grau moderado apresenta sinais mais evidentes, com indivíduos que podem ter dificuldades para compreender tanto a comunicação verbal quanto a não verbal, incluindo gestos, expressões faciais e variações de tom de voz. Essas pessoas também podem enfrentar barreiras no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como demonstrar empatia ou perceber quando alguém está triste.

Além disso, comportamentos repetitivos e restritivos são comuns, assim como interesses muito intensos em determinados assuntos. Mudanças na rotina podem ser especialmente desafiadoras, e é possível observar manifestações como agitação, movimentos repetitivos e padrões estereotipados.

Apesar dos impactos significativos que o TEA moderado pode trazer, há uma ampla diversidade de habilidades dentro do espectro. Muitos indivíduos apresentam talentos notáveis, como memória diferenciada ou aptidão para áreas como matemática.

O tratamento para esse nível costuma envolver terapias comportamentais, ocupacionais e voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais. O objetivo principal é favorecer a comunicação, ampliar a capacidade de lidar com problemas e estimular interações sociais mais positivas e saudáveis.

Nível 3 – Severo No grau severo do Transtorno do Espectro Autista, a pessoa pode enfrentar grandes obstáculos na comunicação verbal e, muitas vezes, necessita de auxílio constante para realizar tarefas básicas do cotidiano. É comum que estejam presentes condições associadas, como epilepsia, comportamentos agressivos ou episódios de autoagressão, o que exige acompanhamento e cuidados integrais.

Em alguns casos, há atraso significativo no desenvolvimento da fala ou ausência completa dela. Quando a linguagem está presente, costuma ser bastante limitada e repetitiva. Por isso, indivíduos com TEA severo geralmente precisam de suporte contínuo em atividades essenciais, como alimentação, higiene e segurança.

Para familiares e cuidadores, a rotina pode ser bastante exigente, já que demanda atenção permanente. Ainda assim, é fundamental reconhecer que cada pessoa é única e possui suas próprias capacidades e potenciais. Mesmo diante das dificuldades, indivíduos com TEA severo podem encontrar formas de se expressar e interagir com o ambiente, especialmente quando recebem apoio adequado, terapias direcionadas e intervenções que favoreçam seu desenvolvimento.

O PAPEL DOCENTE E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA

O professor ocupa posição central na garantia da inclusão e do acesso equitativo à educação. Para isso, é essencial que esteja preparado para reconhecer e lidar com os desafios que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar em sala de aula. Além de identificar essas dificuldades, o educador deve ser capaz de compreender as necessidades individuais de cada criança e ajustar suas práticas pedagógicas de forma a oferecer um ensino mais adequado.

Como destaca Mittler (2003, p.93):

A inclusão não é um ponto de chegada, mas sim um processo contínuo que exige mudança de valores e mentalidades nas escolas e na sociedade. Essa filosofia parte do princípio de que cada estudante deve receber o suporte necessário, celebrando a diversidade como parte fundamental da educação.

Nesse contexto, o papel do professor é decisivo para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Diante das especificidades do TEA — que afeta comunicação, interação social e comportamento — é indispensável que os educadores busquem formação constante, conheçam as características do espectro e adotem estratégias pedagógicas flexíveis. Isso pode envolver planos de ensino individualizados, adaptação de materiais e o uso de recursos de comunicação alternativa, sempre que necessário.

Além de ensinar conteúdos, o professor também promove a interação social, incentivando a participação de todos nas atividades coletivas e estimulando valores como empatia, respeito e cooperação.

As instituições de ensino, por sua vez, têm responsabilidade igualmente relevante. É fundamental que ofereçam um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e disponibilize suporte adequado para cada criança.

Para isso, é importante contar com profissionais especializados — como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais — capazes de atender às demandas específicas dos estudantes com TEA.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de estabelecer parcerias com organizações e profissionais especializados, garantindo suporte e capacitação contínua para docentes e demais funcionários. Além disso, é essencial que a escola incentive práticas de conscientização e inclusão, envolvendo pais e familiares em projetos pedagógicos e atividades escolares.

Nesse cenário, o professor exerce um papel multifacetado e indispensável. Ao buscar formação, criar um ambiente acolhedor, estimular a interação social e combater preconceitos, ele contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário transformar a prática pedagógica, adaptando-a às demandas específicas de cada aluno. O professor atua como mediador entre a criança e o ambiente escolar, compreendendo suas necessidades e ajustando estratégias de ensino. Entre as ações que podem favorecer esse processo estão:

- Utilizar recursos visuais, como imagens e ilustrações, para facilitar a compreensão;
- Propor atividades práticas e concretas, que envolvam manipulação de objetos;
- Oferecer reforços positivos, incentivando comportamentos adequados e estimulando a aprendizagem;
- Manter rotinas estruturadas e previsíveis, que ajudem na organização e entendimento do espaço escolar;
- Trabalhar em conjunto com familiares e profissionais da equipe multidisciplinar, elaborando planos de intervenção personalizados.

Por fim, é fundamental que o professor esteja sensibilizado e preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, desenvolvendo propostas pedagógicas significativas que respeitem as particularidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família representa o principal alicerce na vida das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os pais, por estarem presentes de forma constante, são geralmente os primeiros a perceber diferenças no desenvolvimento dos filhos e atuam como agentes fundamentais de estímulo e intervenção.

A escola, por sua vez, é o espaço onde a criança passa grande parte do dia. Por isso, é indispensável que esteja preparada para atender às necessidades específicas desses alunos, oferecendo um ambiente acolhedor, desafiador e que favoreça seu crescimento e desenvolvimento.

A parceria entre família e escola é essencial para que o processo de inclusão seja efetivo. É importante que exista comunicação frequente e transparente, de modo que os familiares sejam informados sobre o progresso da criança, as estratégias utilizadas e o andamento do processo de aprendizagem. A participação ativa da família contribui para a adaptação e aceitação da criança no ambiente escolar.

Assim, a colaboração entre esses dois pilares — família e escola — é decisiva para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com TEA. Quando atuam em conjunto, criam um espaço de apoio e compreensão que fortalece a inclusão e promove uma experiência educacional mais significativa.

REFERÊNCIAS

Art. 4, inc. III da Lei de Diretrizes e Bases - **Lei 9394/96** | Jusbrasil. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11696516/inciso-iii-do-artigo-4-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

Acesso em 8 dez.2025.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC; Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 dez.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: MJ/SG, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 9 dez.2025.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO BRINCAR: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE ROLE OF PLAY: PERSPECTIVES FOR A HOLISTIC DEVELOPMENT

SANDRA DE OLIVEIRA DA SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2007); Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva: Da Educação Infantil à Universidade pela Universidade Estácio de Sá (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Professora Selma Regina Lima Messias

RESUMO

Este artigo analisa o papel do brincar na Educação Infantil como estrutura do desenvolvimento integral das crianças, destacando que as creches, antes vistas apenas como espaços de cuidado, configuram-se hoje como ambientes educativos que valorizam o brincar como linguagem e fundamento pedagógico. Fundamentado em Vygotsky, que evidencia a importância das interações sociais e das atividades mediadas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em Kishimoto, que compreende o brincar como organizador das experiências infantis, e em Emmi Pikler, que defende o brincar livre, autônomo e profundamente ligado ao movimento espontâneo e à iniciativa da criança, o estudo discute vivências do Berçário e Minigrupo, como explorações sensoriais, circuitos motores, jogos simbólicos e interações entre pares. O objetivo geral consiste em compreender o brincar como elemento essencial da Educação Infantil e, como objetivos específicos, analisar seus fundamentos teóricos, observar sua manifestação no cotidiano das turmas pequenas e relacioná-lo às abordagens histórico-cultural, lúdico-pedagógica, pikleriana e às discussões contemporâneas sobre equidade e decolonialidade. Os resultados evidenciam que práticas lúdicas intencionais, fundamentadas, culturalmente situadas e sensíveis ao ritmo da criança promovem aprendizagens significativas e contribuem para o pleno desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social nos primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento; Educação Infantil; Interação; Autonomia

ABSTRACT

This article analyzes the role of play in Early Childhood Education as a structure for the integral development of children, highlighting that daycare centers, previously seen only as spaces for care, are now configured as educational environments that value play as a language and pedagogical foundation. Based on Vygotsky, who emphasizes the importance of social interactions and mediated activities in the development of higher psychological functions, on Kishimoto, who understands play as an organizer of children's experiences, and on Emmi Pikler, who defends free, autonomous play deeply linked to spontaneous movement and the child's initiative, the study discusses experiences in the Nursery and Mini-group, such as sensory explorations, motor circuits, symbolic games, and peer interactions. The overall objective is to understand play as an essential element of Early Childhood Education and, as specific objectives, to analyze its theoretical foundations, observe its manifestation in the daily lives of young children, and relate it to historical-cultural, playful-pedagogical, Piklerian approaches, and contemporary discussions on equity and decoloniality. The results show that intentional, grounded, culturally situated, and sensitive play practices that respond to the child's rhythm promote meaningful learning and contribute to full motor, cognitive, emotional, and social development in the first years of life.

Keywords: Play; Development; Early Childhood Education; Interaction; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base e a estrutura do desenvolvimento humano, na qual se articulam dimensões cognitivas, motoras, sociais, emocionais e culturais. Nesse cenário, o brincar assume papel central, e não apenas como manifestação espontânea da infância, mas como prática pedagógica intencional e direito garantido, o brincar também é cultural e corporal. Autores como Vygotsky destacam que as interações sociais e as atividades mediadas — entre elas o brincar — são fundamentais para o desenvolvimento, uma vez que a criança aprende e se constitui nas relações que estabelece com o outro e com o mundo simbólico. Do mesmo modo, Kishimoto reforça que o brincar se estrutura como linguagem da infância e como condição essencial para promover aprendizagens significativas, autonomia e criatividade. Nessa mesma direção, a perspectiva de Emmi Pikler contribui ao compreender o brincar como experiência livre, investigativa e profundamente vinculada ao movimento espontâneo, enfatizando a importância da autonomia do bebê, da observação sensível do adulto e de um ambiente seguro que favoreça a exploração e a descoberta em seu próprio ritmo.

Desde o Berçário, as vivências lúdicas se apresentam como experiências fundantes. Bebês que exploram objetos, texturas, sons e movimentos constroem sua percepção de mundo e ampliam sua capacidade de interação. Atividades como brincadeiras com água, experimentações sensoriais, circuitos motores e jogos de esconder-aparecer favorecem a formação integral, pois ampliam repertórios, fortalecem vínculos e desenvolvem a comunicação não verbal. A concepção pikleriana reforça a importância do brincar livre nessa etapa, ressaltando que o bebê aprende e se desenvolve ao ser respeitado em seu tempo, em suas conquistas motoras e em sua iniciativa. Já no Minigrupo, o brincar assume nuances mais complexas, envolvendo jogos simbólicos, reconstituição de histórias, criação de papéis sociais e início da compreensão de regras — aspectos que, como aponta Vygotsky, ampliam a Zona de Desenvolvimento Proximal e possibilitam novas formas de pensar e agir.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar na Educação Infantil como elemento estruturante para a formação integral das crianças, articulando reflexões teóricas com vivências cotidianas dos agrupamentos Berçário e Minigrupo. Busca-se evidenciar os potenciais pedagógicos do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento pleno, para a construção de vínculos e para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao adentrar as próximas seções, o leitor será convidado a compreender como práticas lúdicas intencionais, fundamentadas em autores como Vygotsky, Kishimoto e Pikler, podem enriquecer o cotidiano dos bebês e das crianças, oferecendo experiências significativas que respeitam sua singularidade, sua autonomia e seu processo natural de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é reconhecido pelas diretrizes educacionais brasileiras como um dos pilares da Educação Infantil, constituindo-se como direito e como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser um ato natural espontâneo, o brincar envolve processos complexos de elaboração simbólica, exploração, interação e construção de conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo reforçam que as experiências lúdicas promovem aprendizagens significativas, permitindo que as crianças expressem emoções, exercitem a imaginação e desenvolvam competências socioemocionais, cognitivas e motoras. Assim, as instituições de Educação Infantil, particularmente as creches, passam a assumir uma função educativa mais clara, articulando cuidado e educação como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o brincar deve ser compreendido como parte constitutiva da vida da infância e como ferramenta que possibilita à criança construir sentidos sobre si e sobre o mundo. O ambiente educativo que respeita o brincar garante tempo, espaço e materiais adequados, valorizando a curiosidade, autonomia e a capacidade investigativa das crianças. Por exemplo, organizar ambientes ricos em estímulos, com cantos de exploração sensorial, cestos com objetos do cotidiano, superfícies com diferentes texturas e áreas para movimento livre, reforça a ideia de um espaço pensado em promover autonomia e descobertas. Isso é especialmente relevante no agrupamento do Berçário e Minigrupo, em que o corpo, o movimento e a exploração sensorial são dimensões fundamentais para uma formação integral.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E KISHIMOTO PARA COMPREENDER O BRINCAR

A teoria histórico-cultural de **Lev Vygotsky** oferece importante sustentação teórica para compreender o brincar como atividade social mediada que transforma qualitativamente o desenvolvimento infantil. Para o autor, é por meio da interação com o outro, em situações culturalmente organizadas, que a criança internaliza conhecimentos

e amplia suas possibilidades cognitivas. O brincar simbólico, por exemplo, constitui-se como espaço privilegiado em que a criança recria situações do cotidiano, assume papéis sociais e elabora diferentes modos de pensar e agir. Além disso, a noção de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** aponta que, nas interações lúdicas com pares ou adultos mais experientes, a criança alcança níveis de desenvolvimento que não alcançaria sozinha, ampliando sua autonomia e seus modos de compreender o mundo.

Complementarmente, **Kishimoto** contribui para compreender o brincar como linguagem da infância e como elemento organizador das experiências infantis. Para a autora, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras constituem práticas culturais que permitem à criança expressar emoções, desenvolver criatividade, exercitar regras sociais e construir conhecimentos de forma ativa. O brincar, portanto, não é apenas recreação, mas parte essencial da ação pedagógica, devendo ser planejado, valorizado e observado por professores como elemento formativo que fortalece a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

A PERSPECTIVA DE EMMI PIKLER: O BRINCAR LIVRE, O MOVIMENTO E AUTONOMIA DO BEBÊ

A abordagem de **Emmi Pikler** aprofunda a compreensão sobre o brincar, especialmente no agrupamento do Berçário, ao enfatizar que o desenvolvimento do bebê acontece de forma mais plena quando ele tem liberdade para se movimentar, explorar e iniciar suas próprias ações. Para Pikler, o brincar é uma atividade essencialmente autônoma, investigativa e espontânea, na qual o bebê experimenta o mundo com o corpo inteiro. Essa abordagem rejeita a ideia de estímulos direcionados ou intervenções frequentes do adulto, defendendo que este tenha o papel de observador atento, garantindo segurança física e emocional, além de um ambiente organizado com objetos simples que favoreçam a exploração natural.

Como afirma Emmi Pikler :

“É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto do seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente, adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para a qual são oferecidas soluções prontas.”

(PIKLER, s.d., **apud** KÁLLÓ; BALOG, 2021, prefácio).

A proposta pikleriana reconhece que cada conquista motora — rolar, sentar-se, engatinhar, ficar em pé — é fruto da experiência própria da criança, e que antecipar movimentos pode prejudicar sua autonomia e segurança corporal. Assim, o brincar livre permite que o bebê desenvolva autocontrole, concentração, confiança e iniciativa, construindo repertórios essenciais para etapas posteriores do desenvolvimento infantil, como as vividas no o. Essa perspectiva complementa as teorias de Vygotsky e Kishimoto, fortalecendo a compreensão do brincar como atividade integral e promotora de autonomia desde os primeiros meses de vida.

VIVÊNCIAS DO BRINCAR NO AGRUPAMENTO BERÇÁRIO E MINIGRUPO: PRÁTICAS QUE FORMAM

As práticas pedagógicas observadas no agrupamento do Berçário, foram selecionadas do cotidiano da creche, evidenciam que o brincar é constitutivo do desenvolvimento desde muito cedo. Bebês exploram texturas, objetos de diferentes tamanhos, sons, luzes e movimentos, realizando descobertas significativas que envolvem coordenação motora ampla e fina, percepção sensorial e construção de vínculos afetivos. Nesse contexto, organizamos o espaço em um ambiente seguro e acolhedor, com materiais dispostos de forma acessível ao alcance dos bebês. A proposta era que eles explorassem livremente os objetos, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. As reações foram diversas: alguns se interessaram pelos sons produzidos ao bater um objeto no outro ou no chão; outros dedicaram tempo a sentir as texturas, movimentando-se suavemente de um lado para o outro; houve ainda aqueles que permaneceram observando atentamente antes de iniciar sua investigação. Foram momentos de curiosidade, concentração e interação espontânea. As vivências se mostraram divertidas e potentes, promovendo o desenvolvimento sensorial e a curiosidade natural dos bebês, dialogando diretamente com a teoria de Emmi Pikler ao valorizar a exploração autônoma, o respeito ao ritmo individual e o aprendizado que emerge da ação livre da criança sobre o ambiente.

Brincadeiras como circuitos motores, cestos de tesouros, jogos de esconder, experiências com água, areia, tecidos e materiais naturais são fundamentais para ampliar repertórios e fortalecer a confiança dos bebês em suas próprias ações. Tais práticas dialogam diretamente com a abordagem de Emmi Pikler ao priorizar o movimento autônomo, o brincar livre e o respeito ao ritmo individual de cada criança.

No agrupamento do Minigrupo, o brincar passa a adquirir novas camadas simbólicas e sociais. As crianças ampliam sua participação em jogos de faz-de-conta, começam a assumir papéis sociais, constroem narrativas, reconstróem experiências e iniciam a compreensão de regras simples.

Um exemplo marcante ocorreu durante uma atividade no bosque. Montamos cantinhos com utensílios de cozinha e, espontaneamente, uma das crianças pegou uma panelinha, colocou terra e folhinhas dentro e levou até o fogãozinho, brincando de cozinhar. Essa cena evidencia como o faz-de-conta emerge da observação do cotidiano, permitindo que as crianças ressignifiquem experiências e expressem sentidos próprios.

As interações entre pares ganham profundidade, e os conflitos surgem como oportunidades de aprendizagem, comunicação e negociação. A mediação do professor torna-se essencial para favorecer diálogos, ampliar vocabulário, apoiar a resolução de conflitos e enriquecer a experiência lúdica. As vivências do agrupamento do Minigrupo materializam os princípios de Vygotsky, ao evidenciar como a interação potencializa o desenvolvimento, e de Kishimoto, ao destacar o brincar como prática cultural, expressiva e formativa.

BRINCAR, EQUIDADE E DECOLONIALIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Refletir sobre o brincar na Educação Infantil exige considerar equidade e decolonialidade, sobretudo em contextos marcados por desigualdades. Garantir acesso ao brincar para todas as crianças — respeitando diferenças,

identidades e saberes — é compromisso ético e político. Equidade não é oferecer o mesmo, mas criar condições que valorizem repertórios culturais diversos.

Sob uma perspectiva decolonial, é preciso romper com práticas eurocêntricas e incluir brincadeiras afro-brasileiras, indígenas, latino-americanas e periféricas, além das expressões próprias do território. Incorporar cantigas, ritmos e narrativas da comunidade amplia pertencimento e fortalece identidades. No agrupamento do Berçário, práticas inspiradas em Pikler, que respeitam tempo e corpo do bebê, já são ações equitativas. No agrupamento do Minigrupo, faz-de-conta e jogos coletivos podem refletir diversidade cultural, promovendo autoestima e inclusão.

Assim, o brincar torna-se espaço de resistência, produção de identidade e construção de práticas educativas mais justas, plurais e libertadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é elemento central na Educação Infantil, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, articulando dimensões cognitivas, motoras, sociais, culturais e emocionais. As contribuições de Vygotsky, Kishimoto e Emmi Pikler mostram que o brincar vai além da espontaneidade: é prática pedagógica intencional, mediada culturalmente e ligada à autonomia e à construção de sentidos.

No agrupamento do Berçário e Minigrupo, as vivências analisadas evidenciam que ambientes ricos, seguros e organizados, aliados à postura sensível do adulto, favorecem curiosidade, autonomia e participação ativa. Seja no movimento espontâneo dos bebês (Pikler) ou nas brincadeiras simbólicas e interações entre pares (Vygotsky e Kishimoto), o brincar amplia repertórios, fortalece vínculos e promove aprendizagens significativas.

Considerando equidade e decolonialidade, o brincar assume dimensão ética e política: práticas comprometidas devem valorizar saberes diversos, respeitar identidades e promover pertencimento. Uma educação decolonial rompe com invisibilizações culturais e garante experiências lúdicas de qualidade para todas as crianças.

Para isso, é indispensável a formação continuada dos profissionais, com olhar sensível ao desenvolvimento infantil. Conclui-se que uma Educação Infantil que coloca o brincar no centro, articulando autonomia, mediação e diversidade, contribui para uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

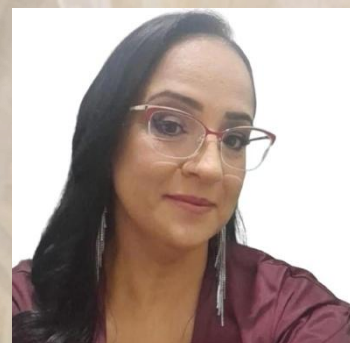
REFERÊNCIAS

- FALK, J. **Cada criança no seu tempo: o cuidado e o desenvolvimento na abordagem Pikler-Lóczy**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **Coleção Primeira Infância: as origens do brincar livre. 2.** Edição. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

- PIKLER, E. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento psicomotor da criança pequena**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- TARDOS, A.; SZANTO-FEDERMANN, E. **A autonomia do bebê: práticas da abordagem Pikler-Lóczy**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

ASSESSMENT FOR AN INCLUSIVE SCHOOL



SOLANGE DA SILVA

Graduação Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Unitalo (2009); Pós-graduação em Educação Inclusiva pela Universidade Ucesp(2020).

RESUMO

O presente artigo é abordar os aspectos acerca da análise a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação. A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Avaliação; Escola.

ABSTRACT

This article addresses aspects of assessment analysis as a principle of inclusive education, requiring the definition of the main aspects of its formative character, which contrasts with the usual school processes of defining the student's place through classification and grading. The assessment of a student with special educational needs is very important because, based on the analysis of the results, focusing on their performance in various curricular areas, the learning process they use, whether they maintain or generalize their learning, an action plan can be defined that can not only make their participation possible but also enable their development. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography gathered on the subject.

Keywords: Education; Inclusion; Assessment; School.

INTRODUÇÃO

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999).

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento. E, ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

Ademais, a avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. É um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Carvalho (2007)... Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-lo em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Tão pouco se entende hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os “desvios” que os alunos apresentam, considerados como explicativos de suas dificuldades.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da

análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Luckesi 2005 “Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação. Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto”, daí as provas serem pontuais, como vimos anteriormente.

Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente.

A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. É um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

A seguir serão abordados alguns trechos do “Referencial sobre avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades Especiais da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo –2007:

A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar. Para que a avaliação ilumine a compreensão da escola na perspectiva da inclusão torna-se necessário conhecer o conjunto de relações e inter-relações que ali se estabelecem, bem como identificar as suas regras, rituais e práticas pedagógicas. (SME, 2007)

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão

e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997), o:

princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição? (BRASIL, 1997)

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo.

Retomando, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores que:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e /ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC / SEESP, 2006, p. 9). O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua própria prática na escola.

A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e / ou da educação.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo.

Transversaliza este documento, portanto, a ideia de uma educação inclusiva plena, que não entre na escola às escondidas, em função da resistência encontrada por parte dos educadores. Ela será facilmente compreendida no conceito de currículo, nas experiências relatadas e no grande desafio encontrado nas instituições educativas: a avaliação. A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999).

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999).

Desta forma, parece ser um consenso internacional que a avaliação que se quer praticar é: a) um requisito básico para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que serve de opinião, tanto para professores quanto para alunos; b) para os professores é uma oportunidade para refletir sobre o ensino auto avaliando-se; c) poder dar novos rumos ao curso e d) reorientando a aprendizagem.

Assim entendida, uma avaliação inclusiva é caracterizada por agir essencialmente, como instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas.

Quanto ao ensino, uma avaliação inclusiva tem o objetivo de facilitar para o professor, a adoção de decisões fundamentadas de adaptação do ensino, tanto no seu planejamento, quanto no seu desenvolvimento (modificando-se e ajustando-se de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo). Em relação à aprendizagem, uma avaliação inclusiva tem como objetivo que os alunos sejam capazes de responder com autonomia e responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem.

Uma avaliação inclusiva é caracterizada também pelo fato de que as decisões de ordem social (habilitação, aprovação, titulação), que são tomadas a partir dos resultados da avaliação, mantenha a maior coerência possível com a função predominantemente pedagógica que deve cumprir. Isso pressupõe que essas decisões sejam tomadas a partir de um processo de coleta de informações e de critérios de avaliação coerentes com os princípios de um ensino adaptativo.

Concordamos com (2000) quando afirma que mudanças são necessárias para se garantir êxito em propostas inclusivas. Há necessidade de se mapear a situação real da população com necessidades educacionais especiais, para poder traçar metas a curto, médio e longo prazo. No âmbito interno da escola consideramos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alteração em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e, conscientização/sensibilização.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam as seguintes ações para se criar uma comunidade de aprendizes: contrato social, estabelecimento de um clima de aprendizagem positiva; transmitir/ comunicar que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico; propiciar ambiente voltado para objetivos acadêmicos, utilizando várias estratégias de ensino; tomar decisões quanto à alocação e gerenciamento do tempo e ritmo da atividade.

O importante é que o resultado do estudo possibilite uma reflexão da realidade atual visando futuras transformações. As palavras de Vasquez (1977) ilustram tal situação:

a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 1977, p.206-207).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se aproximar de ideários inclusivos há que se terem políticas educacionais que impliquem em tomadas de decisões, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam em um sistema menos excludente. As políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que garantisse o acesso ao conhecimento, ao desempenho escolar através de um melhor rendimento, e não apenas a socialização.

Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade. Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas, juntamente com a formação de professores e propostas curriculares.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização. É então um desafio, que muito passa pela estrutura curricular, incluindo métodos e técnicas de ensino, bem como a questão da avaliação.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. **A inclusão começa em casa**. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. **Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives**. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. **From them to us: an international study of inclusion in education**. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) **Política Nacional de Educação Especial**: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado.

_____. **Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

_____. 1961. **Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. 1971. **Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto.** 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. 1990. **Lei Federal nº 8069.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

_____. **Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.**

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. **Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente.** 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA 1997.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

_____. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. **Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência no âmbito do ensino regular.** MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnoinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. **Inclusão Total:** mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover:** As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação,** Porto Alegre, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem;** visão geral. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em: 09 fev. 2024.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência:** a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

_____. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

_____. **A educação inclusiva que queremos.** Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

_____. **Raízes históricas da educação inclusiva.** (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. **A integração do deficiente:** um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. **O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo...** In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa.** Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – **Educação Especial:** Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A rationale for merger of special and regular education.** In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. **O Indivíduo Excepcional.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA ESCOLA



SUSTAINABILITY AND EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF AN ECOLOGICAL AWARENESS IN SCHOOL

STEFANIA ZEGANSKI VENTURA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RESUMO

A sustentabilidade constitui um dos maiores desafios da contemporaneidade, exigindo transformações profundas nos modos de produção, consumo e relação com a natureza. Nesse cenário, a escola ocupa papel central ao formar cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade socioambiental. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da educação para a sustentabilidade no contexto escolar brasileiro, discutindo seus fundamentos teóricos, resgatando elementos históricos, identificando os desafios de sua implementação e apontando perspectivas de consolidação. A partir de uma abordagem teórica, são analisadas as contribuições de autores como Paulo Freire, Gadotti e outros pensadores da educação crítica, bem como as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. O estudo evidencia que, embora haja avanços normativos e experiências pedagógicas relevantes, a prática escolar ainda enfrenta dificuldades significativas, como a fragmentação curricular, a falta de formação docente adequada, a carência de recursos e as resistências culturais. Por outro lado, projetos interdisciplinares, parcerias entre escola e comunidade e metodologias que valorizam o consumo consciente e os princípios dos 5Rs (repensar, reduzir, reutilizar, reciclar e recusar) despontam como caminhos promissores. Conclui-se que a educação para a sustentabilidade é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente responsável, devendo ser tratada não como tema secundário, mas como dimensão estruturante da prática educativa.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Ambiental; BNCC; ODS; Escola.

ABSTRACT

Sustainability is one of the greatest challenges of our time, demanding profound transformations in modes of production, consumption, and our relationship with nature. In this scenario, the school plays a central role in forming critical citizens aware of their socio-environmental responsibility. This article aims to analyze the relevance of education for sustainability in the Brazilian school context, discussing its theoretical foundations, recovering historical elements, identifying the challenges of its implementation, and pointing out perspectives for its consolidation. From a theoretical approach, the contributions of authors such as Paulo Freire, Gadotti, and other thinkers of critical education are analyzed, as well as the guidelines present in the National Common Curricular Base (BNCC) and the UN Sustainable Development Goals (SDGs). The study shows that, although there are normative advances and relevant pedagogical experiences, school practice still faces significant difficulties, such as curricular fragmentation, lack of adequate teacher training, lack of resources, and cultural resistance. On the other hand, interdisciplinary projects, partnerships between school and community, and methodologies that value conscious consumption and the principles of the 5Rs (rethink, reduce, reuse, recycle, and refuse) emerge as promising paths. It is concluded that education for sustainability is an indispensable condition for building a more just, supportive, and environmentally responsible society, and should be treated not as a secondary issue, but as a structuring dimension of educational practice.

Keywords: Sustainability; Environmental Education; BNCC; SDGs; School.

INTRODUÇÃO

A educação, na contemporaneidade, não pode ser compreendida apenas como o espaço de transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Ela é também um espaço de formação ética, crítica e cidadã, onde valores e práticas precisam dialogar com os desafios globais que ameaçam a vida no planeta. Entre esses desafios, destacam-se as mudanças climáticas, a degradação ambiental e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Nesse contexto, a educação para a sustentabilidade surge como campo de reflexão e ação pedagógica indispensável, pois busca preparar os sujeitos para atuar de maneira responsável e consciente em relação ao meio ambiente, à sociedade e à economia.

O debate sobre sustentabilidade na escola não se restringe a atividades pontuais, como campanhas de reciclagem ou datas comemorativas. Trata-se de um processo educativo contínuo, que deve estar presente no currículo, nas metodologias de ensino e na cultura escolar. Autores como Gadotti (2000) defendem que a educação para a sustentabilidade está diretamente ligada à construção de uma cidadania planetária, em que cada sujeito reconhece seu papel e sua corresponsabilidade na preservação da vida. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU reforçam a necessidade de formar estudantes capazes de tomar decisões conscientes e solidárias diante dos problemas ambientais e sociais do século XXI.

PROBLEMA

Apesar da crescente inserção do tema nos documentos normativos e nas políticas públicas, a prática pedagógica ainda revela fragilidades significativas. Muitas escolas tratam a sustentabilidade de forma fragmentada, restrita a

projetos isolados ou a datas específicas, sem que haja integração efetiva ao currículo. Além disso, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à falta de recursos e ao desafio de transformar a consciência ambiental em práticas cotidianas. Nesse cenário, o problema que norteia esta pesquisa é: como consolidar a educação para a sustentabilidade no contexto escolar brasileiro, superando os desafios estruturais, pedagógicos e culturais que limitam sua efetivação?

OBJETIVO GERAL

Analisar a relevância da educação para a sustentabilidade no contexto escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, os desafios de sua implementação e as perspectivas de consolidação de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de uma consciência ecológica crítica e transformadora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resgatar o histórico da educação ambiental e sua relação com o conceito de sustentabilidade;
- Apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a educação para a sustentabilidade;
- Examinar como a BNCC e os ODS contemplam a temática da sustentabilidade;
- Analisar as dificuldades enfrentadas pelas escolas na efetivação de práticas pedagógicas sustentáveis;
- Apontar perspectivas e possibilidades para o fortalecimento da educação para a sustentabilidade no contexto brasileiro.

JUSTIFICATIVA

A escolha pelo tema se justifica pela urgência de enfrentar a crise ambiental e seus impactos sociais e econômicos, que afetam diretamente as novas gerações. A escola, como espaço privilegiado de formação, não pode se eximir dessa responsabilidade. Refletir sobre a educação para a sustentabilidade significa, portanto, contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados com a preservação da vida em todas as suas formas. Além disso, o tema dialoga com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Agenda 2030 da ONU, que estabelece como meta assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com atenção especial à sustentabilidade. Assim, compreender os desafios e as possibilidades dessa temática é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ecologicamente responsável.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE

A preocupação com a relação entre ser humano e natureza acompanha a história da civilização. Desde as sociedades antigas, já havia percepções sobre a importância de preservar os recursos naturais, ainda que de forma empírica e vinculada à sobrevivência imediata. Povos indígenas, por exemplo, desenvolveram práticas sustentáveis baseadas no equilíbrio com os ecossistemas, transmitindo saberes que integravam cultura, espiritualidade e cuidado ambiental. Essas tradições, muitas vezes marginalizadas pela lógica colonial, hoje são reconhecidas como fontes valiosas de conhecimento para a sustentabilidade contemporânea.

No âmbito acadêmico e político, a preocupação com o meio ambiente ganhou força principalmente a partir da segunda metade do século XX. O relatório “Os Limites do Crescimento” (1972), elaborado pelo Clube de Roma, alertou para os impactos do crescimento econômico desenfreado sobre os recursos naturais e inaugurou um debate global sobre desenvolvimento sustentável. No mesmo ano, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, consolidou a necessidade de articulação entre crescimento econômico e

preservação ambiental. Esse encontro também reforçou a educação como ferramenta essencial para promover mudanças de mentalidade.

Na década de 1980, a Estratégia Mundial para a Conservação (1980) e, posteriormente, o relatório “Nosso Futuro Comum” (1987), conhecido como Relatório Brundtland, popularizaram o conceito de desenvolvimento sustentável, definido como aquele capaz de atender às necessidades da geração presente sem comprometer as gerações futuras. Essa definição se tornou referência mundial e orientou políticas públicas e educacionais em diferentes países.

O papel da educação foi novamente reforçado em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que resultou na Agenda 21, um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável em nível global, nacional e local. Nesse documento, a educação foi apontada como elemento estratégico para transformar valores, comportamentos e práticas sociais.

No Brasil, a educação ambiental foi consolidada como direito e dever legal com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que estabeleceu a obrigatoriedade da abordagem transversal da temática em todos os níveis e modalidades de ensino. Desde então, a legislação brasileira reconhece a sustentabilidade como princípio educativo, vinculando-a à formação cidadã e à responsabilidade socioambiental. Mais recentemente, a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) reforçaram esse compromisso, especialmente por meio do ODS 4, que trata da educação de qualidade, e do ODS 13, que enfatiza a ação contra as mudanças climáticas. A BNCC (2017) também incorporou a sustentabilidade como eixo transversal, destacando a necessidade de formar sujeitos críticos capazes de compreender e intervir nas questões socioambientais.

Portanto, o histórico da educação ambiental e da sustentabilidade demonstra que, embora os debates tenham surgido inicialmente como resposta às crises ambientais globais, eles se consolidaram como agenda educacional e política de longo prazo. A escola, nesse processo, é vista não apenas como transmissora de informações, mas como espaço de formação de uma consciência ecológica crítica, capaz de articular teoria e prática, conhecimento e ação, individualidade e coletividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

A educação para a sustentabilidade é sustentada por uma ampla base teórica que articula pedagogia crítica, filosofia da educação, ecologia e políticas públicas. O ponto de partida fundamental é compreender que sustentabilidade não se restringe a uma dimensão ambiental, mas abrange aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos. Educar para a sustentabilidade significa, portanto, preparar cidadãos capazes de pensar e agir diante da complexidade dos desafios contemporâneos.

PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Paulo Freire (1996) é uma das principais referências nesse campo, pois defendeu que a educação deve estar comprometida com a transformação social. Sua pedagogia da autonomia enfatiza a necessidade de formar sujeitos conscientes, críticos e capazes de intervir em sua realidade. Ao pensar a sustentabilidade, esse olhar freireano é essencial: não se trata apenas de transmitir informações sobre ecologia, mas de possibilitar que os estudantes problematizem as contradições do modelo de desenvolvimento vigente e construam alternativas mais justas e solidárias. Assim, a educação ambiental e para a sustentabilidade deve ser dialógica, participativa e emancipadora.

GADOTTI E A CIDADANIA PLANETÁRIA

Moacir Gadotti (2000; 2009) é outro autor central ao propor o conceito de cidadania planetária, que articula os direitos e deveres locais com a responsabilidade global. Para ele, a escola deve formar indivíduos que compreendam sua inserção em uma comunidade mundial e que se reconheçam como responsáveis pelo destino do planeta. Gadotti destaca que a sustentabilidade exige repensar práticas de consumo, modos de vida e relações sociais, de modo a construir uma nova ética voltada ao cuidado com a Terra e com as futuras gerações.

EDGAR MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO

Edgar Morin (2000) também contribui ao afirmar que os problemas ambientais e sociais só podem ser compreendidos a partir de um pensamento complexo, capaz de articular múltiplas dimensões da realidade. A educação para a sustentabilidade, nessa perspectiva, deve superar a fragmentação do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a integração entre ciência, ética e cidadania. Morin insiste que educar é preparar para a incerteza e para a solidariedade, princípios fundamentais diante da crise socioambiental.

BNCC E A SUSTENTABILIDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) incorpora a sustentabilidade como um eixo transversal da formação escolar. Entre as dez competências gerais, destaca-se a que orienta o estudante a “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Esse trecho explicita que a sustentabilidade não é um tema opcional, mas um princípio orientador da prática pedagógica, que deve estar presente em todas as áreas do conhecimento.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

No plano internacional, a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) reforçam a relevância da educação para a sustentabilidade. O ODS 4 prevê garantir educação inclusiva e de qualidade, enquanto o ODS 13 enfatiza a ação contra as mudanças climáticas. A escola, nesse contexto, é chamada a promover não apenas a transmissão de saberes, mas a formação de atitudes e valores que contribuam para a construção de sociedades sustentáveis.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Autores como Carlos Loureiro (2004) defendem a chamada educação ambiental crítica, que vai além de práticas pontuais, como reciclagem, para questionar os modelos de produção e consumo que geram desigualdade social e degradação ambiental. Essa abordagem enfatiza que a sustentabilidade é inseparável da justiça social, da democracia e da equidade, de modo que a educação precisa trabalhar a consciência ecológica em articulação com a luta por direitos.

Assim, a fundamentação teórica da educação para a sustentabilidade mostra que ela não é apenas uma inovação curricular, mas uma necessidade histórica e civilizatória. Ao articular pensamento crítico, cidadania planetária, interdisciplinaridade e compromisso ético, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios ambientais e sociais do presente e do futuro.

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a educação para a sustentabilidade tem uma trajetória marcada por avanços normativos e pela presença em documentos oficiais, mas também por dificuldades de efetivação no cotidiano escolar. Desde a década de 1990, a legislação educacional já indicava a necessidade de integrar a educação ambiental como tema transversal. A Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, estabeleceu a obrigatoriedade da

inserção do tema em todos os níveis e modalidades de ensino, articulando-o à formação cidadã e à responsabilidade socioambiental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçou esse compromisso, reconhecendo que a escola deve formar estudantes capazes de compreender a complexidade dos problemas ambientais e sociais e de agir de forma ética e sustentável. Entre as dez competências gerais, destacam-se aquelas que abordam a responsabilidade socioambiental, a empatia e a tomada de decisões fundamentadas em princípios de sustentabilidade. Essa presença oficial, contudo, não garante automaticamente a prática: muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para traduzir os princípios da BNCC em ações pedagógicas cotidianas.

As experiências brasileiras revelam avanços significativos, mas também grandes desigualdades. Em escolas privadas, especialmente em grandes centros urbanos, observa-se a adoção de projetos interdisciplinares ligados à sustentabilidade, como hortas escolares, coleta seletiva, projetos de energia renovável e consumo consciente. Essas iniciativas, muitas vezes, contam com recursos materiais e parcerias com organizações da sociedade civil. Já em escolas públicas, apesar do esforço de muitos professores, a realidade de infraestrutura precária, turmas numerosas e falta de apoio institucional limita a continuidade das ações.

Pesquisas conduzidas por instituições como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Carlos Chagas indicam que a inclusão da sustentabilidade nas práticas pedagógicas contribui para aumentar o engajamento estudantil, promover o senso de pertencimento e melhorar o clima escolar. Contudo, esses estudos também apontam que tais práticas são pontuais, dependendo muitas vezes do protagonismo de professores comprometidos, sem que haja uma política pública ampla e articulada.

Outro aspecto relevante no contexto brasileiro é a influência dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Muitos municípios e estados passaram a vincular seus planos de educação a esses objetivos, promovendo projetos que relacionam sustentabilidade a temas como alimentação saudável, mobilidade urbana e cidadania digital. Ainda assim, a tradução dos ODS em práticas escolares concretas permanece um desafio, devido à fragmentação curricular e à carência de formação docente.

Dessa forma, o cenário brasileiro revela avanços importantes no plano normativo e em iniciativas locais, mas também limitações relacionadas a desigualdades estruturais, falta de políticas intersetoriais e dificuldades de gestão. Consolidar a educação para a sustentabilidade no Brasil exige superar essas barreiras, garantindo condições materiais, pedagógicas e culturais para que o tema deixe de ser tratado como ação isolada e se torne um eixo estruturante da educação básica.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUSTENTÁVEL

Embora a sustentabilidade já esteja presente em documentos oficiais, como a BNCC e a Política Nacional de Educação Ambiental, sua implementação efetiva nas escolas brasileiras enfrenta diversos obstáculos. Esses desafios envolvem desde questões estruturais até resistências culturais, revelando que a transição para uma prática pedagógica sustentável requer mudanças profundas e articuladas.

FORMAÇÃO DOCENTE LIMITADA

Um dos principais desafios está na formação inicial e continuada dos professores. Grande parte das licenciaturas não contempla disciplinas específicas sobre educação ambiental ou sustentabilidade, restringindo-se a uma abordagem superficial do tema. Mesmo na formação continuada, quando existem cursos ou oficinas, eles geralmente são pontuais e pouco articulados às práticas cotidianas da sala de aula. Dessa forma, muitos docentes

sentem-se inseguros ou despreparados para trabalhar a sustentabilidade de maneira crítica, interdisciplinar e contextualizada.

ESTRUTURA E RECURSOS INSUFICIENTES

A precariedade da infraestrutura escolar também dificulta o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Muitas escolas não dispõem de espaços adequados para hortas, coleta seletiva ou projetos de reaproveitamento. Além disso, faltam materiais pedagógicos específicos e apoio financeiro para que as iniciativas tenham continuidade. Em muitos casos, professores e alunos dependem da criatividade e do esforço pessoal para realizar ações que deveriam contar com suporte institucional mais robusto.

CURRÍCULO FRAGMENTADO E ENGESSADO

Outro desafio recorrente é a fragmentação curricular. Embora a BNCC apresente a sustentabilidade como eixo transversal, na prática o currículo escolar ainda é estruturado de forma compartimentalizada, dificultando a articulação entre disciplinas. Muitas vezes, o tema acaba restrito a ciências ou geografia, sem ser integrado de maneira interdisciplinar a áreas como matemática, artes, história ou língua portuguesa. Essa abordagem fragmentada enfraquece a percepção de que a sustentabilidade é uma questão que atravessa todos os aspectos da vida.

CULTURA ESCOLAR E RESISTÊNCIAS

A cultura escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na preparação para exames, também constitui barreira. Há quem considere que projetos de sustentabilidade “tomam tempo” de disciplinas consideradas mais importantes. Essa visão utilitarista da educação desvaloriza práticas como hortas escolares, projetos de reciclagem ou rodas de discussão sobre meio ambiente, reforçando a ideia de que a escola não deve se ocupar de questões sociais e ambientais.

DESIGUALDADES SOCIAIS E TERRITORIAIS

No Brasil, as desigualdades sociais aprofundam os desafios. Escolas localizadas em regiões periféricas ou rurais, muitas vezes, enfrentam problemas básicos, como falta de saneamento, alimentação adequada ou segurança, o que torna mais difícil priorizar projetos de sustentabilidade. Em contrapartida, são justamente essas comunidades as mais afetadas pela degradação ambiental, o que evidencia a urgência de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, meio ambiente e assistência social.

FALTA DE CONTINUIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Por fim, a falta de continuidade das políticas públicas é um desafio central. Programas de educação ambiental ou de sustentabilidade, quando implementados, muitas vezes ficam restritos a determinados governos ou projetos temporários, sem continuidade a longo prazo. Essa descontinuidade gera frustração, compromete a eficácia das ações e dificulta a criação de uma cultura institucional sólida em torno da sustentabilidade.

PERSPECTIVAS E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Apesar das dificuldades enfrentadas, a educação para a sustentabilidade apresenta inúmeras possibilidades de consolidação, especialmente quando compreendida como dimensão transversal da prática pedagógica. O cenário aponta para a necessidade de integrar políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e participação social, de forma a construir uma escola mais humanizadora e comprometida com a preservação da vida.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INSTITUCIONAL

Um dos caminhos mais promissores é o investimento em formação docente. A inserção de disciplinas voltadas à sustentabilidade nas licenciaturas e a oferta de programas continuados de capacitação podem proporcionar aos professores maior segurança para trabalhar o tema de forma crítica e interdisciplinar. Para além da formação individual, é preciso cultivar uma cultura institucional que valorize a sustentabilidade como eixo pedagógico e administrativo, permeando decisões sobre consumo, energia, alimentação e gestão escolar.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES E METODOLOGIAS ATIVAS

A interdisciplinaridade constitui outro ponto essencial. Projetos que integrem ciência, artes, matemática, história e literatura, por exemplo, permitem que os estudantes percebam a sustentabilidade em múltiplas dimensões. Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, investigação científica, rodas de diálogo e uso de tecnologias digitais, favorecem a autonomia dos alunos e os colocam como protagonistas na busca de soluções. Experiências como hortas escolares, compostagem, reaproveitamento de materiais e campanhas de conscientização são exemplos práticos de ações transformadoras.

PARCERIA ESCOLA COMUNIDADE

A sustentabilidade exige articulação entre escola e comunidade. Quando as práticas pedagógicas se conectam com as necessidades locais — como gestão de resíduos, preservação de recursos hídricos ou alimentação saudável — elas se tornam mais significativas. Parcerias com organizações não governamentais, universidades e empresas podem fornecer apoio técnico, materiais e espaços de aprendizagem ampliados, fortalecendo a rede de corresponsabilidade.

CONSUMO CONSCIENTE E OS 5 Rs

A adoção dos princípios dos 5Rs — repensar, reduzir, reutilizar, reciclar e recusar — deve ser trabalhada desde a educação infantil, de forma lúdica e contextualizada, até o ensino médio, de forma crítica e sistematizada. Essa abordagem ajuda a transformar hábitos cotidianos, desenvolvendo nos estudantes a percepção de que pequenas escolhas individuais contribuem para mudanças coletivas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERSETORIALIDADE

Para consolidar a educação para a sustentabilidade, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais. A articulação entre educação, meio ambiente, saúde e assistência social pode ampliar o impacto das ações, garantindo que escolas tenham recursos, materiais e apoio técnico para implementar práticas sustentáveis. A incorporação de indicadores de sustentabilidade em avaliações educacionais e planos de desenvolvimento escolar também pode contribuir para dar visibilidade e prioridade ao tema.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA PLANETÁRIA

Finalmente, a maior perspectiva que se apresenta é a construção de uma escola comprometida com a cidadania planetária, como propõe Gadotti (2009). Isso significa formar sujeitos que se reconheçam como parte de uma comunidade global e que compreendam a interdependência entre sociedades humanas e ecossistemas. A educação para a sustentabilidade, nesse sentido, vai além do ensino de conteúdos: trata-se de promover valores como solidariedade, respeito, cooperação e cuidado com as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a educação para a sustentabilidade constitui uma necessidade urgente diante dos desafios socioambientais do século XXI. O resgate histórico mostrou que o debate sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável surgiu como resposta às crises globais, mas consolidou-se

como princípio pedagógico ao ser incorporado em documentos internacionais, como a Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e nacionais, como a Política Nacional de Educação Ambiental e a BNCC. A fundamentação teórica destacou a contribuição de pensadores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Edgar Morin, que reforçam a importância de uma educação crítica, emancipadora e interdisciplinar. Esses autores apontam para a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza, assumindo responsabilidade individual e coletiva pela preservação da vida.

O contexto brasileiro revelou avanços no campo legal e em experiências pedagógicas locais, mas também desafios relacionados à formação docente, à falta de infraestrutura, ao currículo fragmentado e às desigualdades sociais. Esses obstáculos indicam que, para consolidar a sustentabilidade na prática escolar, é preciso superar a visão reducionista que limita o tema a projetos pontuais e tratá-lo como dimensão estruturante da educação básica. As perspectivas analisadas apontam caminhos possíveis: investir na formação inicial e continuada de professores, desenvolver projetos interdisciplinares, fortalecer parcerias entre escola e comunidade, adotar práticas de consumo consciente e articular políticas públicas intersetoriais. Mais do que uma tendência, a educação para a sustentabilidade é uma exigência ética e civilizatória, indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ecologicamente responsável.

Conclui-se, portanto, que a escola deve assumir papel central nesse processo, não apenas como espaço de transmissão de informações, mas como ambiente de transformação social, de diálogo e de construção de cidadania planetária. A sustentabilidade, nesse sentido, precisa ser reconhecida como parte indissociável da missão educativa, comprometida com o presente e com o futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GADOTTI, M. Educação para a sustentabilidade: um desafio ético e político. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 20-30, 2009.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NAÇÕES UNIDAS. Nosso Futuro Comum. Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- NAÇÕES UNIDAS. Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992.
- ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

THE INFLUENCE OF SCHOOL CULTURE ON THE FORMATION OF CHILDREN'S IDENTITY



SUELI DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade UNICV (ano de conclusão 2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque São Carlos e Professor de Educação Básica Matemática – na EE Deputado José Storópoli.

RESUMO

A escola, enquanto espaço social e cultural, exerce papel fundamental na formação da identidade das crianças. É nesse ambiente que valores, crenças, saberes e práticas culturais se entrelaçam, contribuindo para a construção das representações de si e do outro. A cultura escolar, composta por rotinas, normas, relações e linguagens próprias, influencia diretamente a maneira como as crianças percebem o mundo e constroem suas identidades pessoais e coletivas. Este artigo busca analisar de que forma a cultura escolar se manifesta no cotidiano das instituições de ensino e como suas práticas pedagógicas impactam o desenvolvimento identitário das crianças. A reflexão fundamenta-se em autores como Bourdieu, Forquin, Hall, Arroyo e Candau, que abordam as dimensões culturais e sociais do processo educativo. Assim, compreender a influência da cultura escolar significa reconhecer a escola como espaço de produção simbólica, de diversidade e de disputa de significados, onde se aprende não apenas conteúdos, mas modos de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Cultura escolar; Identidade infantil; Educação; Diversidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The school, as a social and cultural space, plays a fundamental role in shaping children's identity. It is in this environment that values, beliefs, knowledge, and cultural practices intertwine, contributing to the construction of representations of self and others. School culture, composed of routines, norms, relationships, and its own languages, directly influences how children perceive the world and construct their personal and collective identities.

This article seeks to analyze how school culture manifests itself in the daily life of educational institutions and how its pedagogical practices impact the identity development of children. The reflection is based on authors such as Bourdieu, Forquin, Hall, Arroyo, and Candau, who address the cultural and social dimensions of the educational process. Thus, understanding the influence of school culture means recognizing the school as a space of symbolic production, diversity, and dispute over meanings, where one learns not only content but also ways of being and existing in the world.

Keywords: School culture; Children's identity; Education; Diversity; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, no qual se constroem práticas, saberes e valores que ultrapassam a dimensão do ensino formal. Mais do que um local destinado à transmissão de conteúdos, ela constitui um ambiente de convivência, de trocas culturais e de formação identitária. A cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas, rituais, linguagens, símbolos e comportamentos que caracterizam o cotidiano das instituições de ensino, exerce uma influência significativa na maneira como as crianças percebem o mundo, constroem suas referências e desenvolvem suas identidades. Desde cedo, o sujeito é inserido em uma rede de significados que orienta suas ações, define papéis e influencia a forma como se reconhece e é reconhecido socialmente.

Autores como Pierre Bourdieu (1998) e Bernard Charlot (2000) destacam que a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo onde se reproduzem e se transformam estruturas culturais e sociais. Nesse ambiente, as experiências vividas pelas crianças contribuem para a internalização de valores e de comportamentos que moldam sua visão de mundo. A cultura escolar, portanto, funciona como um mediador entre o indivíduo e a sociedade, ao mesmo tempo em que reflete as contradições e tensões presentes no contexto social. As práticas escolares, as interações entre professores e alunos, as rotinas institucionais e os discursos pedagógicos são elementos que, de forma direta ou indireta, influenciam a constituição das identidades infantis.

A identidade, conforme Stuart Hall (2006), é um processo dinâmico e em constante transformação, resultado das relações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida. Ela não é algo fixo, mas se constrói a partir das experiências e das interações simbólicas. Nesse sentido, compreender a formação da identidade das crianças implica reconhecer a relevância das práticas educativas, das interações cotidianas e das experiências simbólicas que permeiam o ambiente escolar. Candau (2011) enfatiza que a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças são aspectos essenciais para uma educação comprometida com a inclusão e com o respeito às múltiplas formas de ser e existir.

Este estudo tem como propósito analisar a influência da cultura escolar na formação da identidade das crianças, considerando como as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e as relações construídas no cotidiano escolar participam desse processo. A relevância dessa reflexão está no reconhecimento de que a escola desempenha papel fundamental na constituição de sujeitos críticos e autônomos, sendo responsável por criar espaços de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a empatia e o reconhecimento da diversidade. A infância,

como fase de intensas descobertas e construção de significados, é profundamente marcada pelas experiências vivenciadas na escola, que contribuem para a consolidação de identidades individuais e coletivas.

Dessa forma, refletir sobre a influência da cultura escolar na formação identitária das crianças é compreender a escola como um território simbólico de produção de sentidos, de reprodução e de transformação cultural. O desafio que se impõe aos educadores é o de repensar práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito às diferenças, de modo que a escola seja um espaço onde todas as identidades possam ser reconhecidas, valorizadas e expressas livremente.

A CULTURA ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES NA FORMAÇÃO INFANTIL

A cultura escolar é um conceito complexo e multifacetado, que abrange o conjunto de valores, práticas, saberes, normas, discursos e símbolos compartilhados no cotidiano das instituições educativas. De acordo com Forquin (1993), a escola é um espaço de socialização cultural que organiza, seleciona e legitima determinados saberes, atuando como mediadora entre a cultura social e a cultura escolarizada. Nessa perspectiva, compreender a cultura escolar implica reconhecer que ela não se limita a currículos e conteúdos, mas se expressa também nas relações, nos tempos, nos espaços e nas formas de convívio que estruturam o cotidiano educativo.

Quando se trata da Educação Infantil, a cultura escolar assume dimensões ainda mais significativas, pois é nesse período que a criança amplia suas formas de relação com o mundo, internalizando valores, hábitos e modos de ser que dialogam com sua formação identitária. Arroyo (2011) destaca que a escola é uma instituição formadora de sujeitos e, portanto, deve ser compreendida como espaço de produção de identidades, onde se constroem pertencimentos e diferenças. Assim, as práticas pedagógicas, as normas de comportamento e os discursos que circulam na escola contribuem para a constituição das representações que as crianças fazem de si mesmas e dos outros.

Para Pierre Bourdieu (1998), a escola é uma das principais instâncias de reprodução cultural e simbólica da sociedade, atuando na transmissão de um habitus que molda disposições e comportamentos. O conceito de habitus é essencial para entender como as crianças, ao adentrarem o espaço escolar, entram em contato com um conjunto de práticas, linguagens e expectativas que passam a internalizar. O modo de falar, de se portar, de desenhar, de brincar ou de se relacionar com o saber não são neutros, mas refletem uma herança cultural que a escola, muitas vezes, naturaliza.

Nessa mesma linha, Stuart Hall (2006) aponta que a identidade não é algo fixo ou essencial, mas um processo em constante construção, marcado por relações de poder, discursos e representações. A escola, como um dos principais espaços de socialização, torna-se um cenário privilegiado para a formação dessas identidades. É nas interações entre crianças, professores e demais sujeitos escolares que as crianças aprendem a se perceber como parte de um grupo, a reconhecer diferenças e a posicionar-se no mundo.

A cultura escolar, portanto, não é apenas um pano de fundo da vida escolar, mas um agente ativo de formação identitária. Os discursos pedagógicos, os materiais didáticos, as músicas escolhidas, as histórias contadas, os cartazes nas paredes e até as regras de convivência revelam concepções sobre infância, gênero, classe social e etnia. Candau (2012) afirma que a escola é um território cultural no qual se cruzam múltiplas identidades e diversidades, e que reconhecer essa pluralidade é condição para uma educação democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a formação da identidade infantil na escola está diretamente relacionada à forma como as práticas pedagógicas acolhem ou silenci-am as vozes das crianças. Abramowicz (2011) enfatiza que a criança é produtora de cultura e não apenas receptora; ela reelabora os significados do mundo adulto, apropriando-se deles à sua maneira. Quando a escola reconhece esse protagonismo infantil, contribui para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Por outro lado, quando a cultura escolar se pauta em modelos rígidos de comportamento e aprendizagem, acaba reforçando desigualdades e negando as identidades múltiplas das crianças. Giroux (1997) chama atenção para o papel da pedagogia crítica como ferramenta de resistência frente às formas de dominação simbólica presentes nas instituições escolares. Ele defende que o trabalho docente deve possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar o mundo.

Assim, refletir sobre a cultura escolar na Educação Infantil significa compreender como o conjunto de práticas, valores e representações produzidos nesse espaço afeta diretamente a maneira como as crianças constroem suas identidades. A escola, ao oferecer experiências, narrativas e interações, torna-se um espaço de mediação cultural, onde se formam as primeiras noções de pertencimento, diferença, autonomia e respeito.

Sarmiento (2004) reforça que as crianças são sujeitos sociais plenos, capazes de interpretar e produzir cultura, e que a escola deve reconhecer essa competência simbólica. Quando as práticas pedagógicas se abrem ao diálogo, à escuta e à valorização das expressões infantis, contribuem para que as crianças construam uma identidade positiva, baseada na confiança, na cooperação e no respeito mútuo.

Portanto, a cultura escolar na Educação Infantil deve ser compreendida não como um conjunto de normas impostas, mas como um campo de relações e significações em disputa. Reconhecer e problematizar essa cultura é um passo essencial para construir práticas educativas que promovam a inclusão, a diversidade e a formação integral da criança.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS

A escola é um dos primeiros contextos sociais em que a criança vivencia experiências coletivas fora do núcleo familiar. Nesse ambiente, aprende a negociar regras, partilhar espaços e lidar com diferenças, elementos fundamentais para a construção de sua identidade e de seu sentimento de pertencimento. De acordo com José Gimeno Sacristán (2002), a escola é um “microcosmo social” onde se refletem e se reproduzem as dinâmicas da sociedade mais ampla, mas também um lugar onde é possível transformá-las.

O sentimento de pertencimento à escola é uma das dimensões mais potentes na formação identitária da criança. Forquin (1993) afirma que a cultura escolar, ao selecionar saberes e comportamentos considerados legítimos, estabelece fronteiras simbólicas que podem incluir ou excluir determinados modos de ser e de agir. Assim, as práticas de acolhimento, as interações cotidianas, as rotinas e os discursos presentes na Educação Infantil tornam-se mediadores entre a criança e o mundo, influenciando o modo como ela se reconhece como parte da coletividade.

Em uma perspectiva sociológica, Bourdieu (1998) destaca que a escola opera como um espaço de legitimação cultural. O capital simbólico valorizado pela instituição escolar — linguagem, gestos, posturas, modos de vestir e até preferências estéticas — molda as expectativas e as possibilidades de reconhecimento social. Na

Educação Infantil, essa influência é ainda mais sensível, pois o processo de socialização escolar se confunde com o desenvolvimento das primeiras noções de identidade e diferença.

Segundo Stuart Hall (2006), a identidade é um processo relacional, produzido na interação com o outro e nas formas de representação social. A criança se constitui na relação com seus pares, com os professores e com os discursos que circulam na escola. O modo como o ambiente escolar reconhece ou invisibiliza determinadas culturas, corpos e histórias repercute diretamente no modo como as crianças se percebem. Quando a diversidade é acolhida como valor, a escola se transforma em um espaço de pertencimento; quando, ao contrário, a diferença é vista como desvio, instala-se a exclusão simbólica.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem um papel central nesse processo, pois é nela que se consolidam as primeiras experiências de socialização institucional. Arroyo (2011) enfatiza que o cotidiano da escola é formador por si só: os gestos, as rotinas e as relações são constituintes do currículo vivido. Assim, o pertencimento não se constrói apenas nas grandes atividades planejadas, mas também nos pequenos gestos cotidianos — o modo como o professor acolhe uma fala, valoriza uma brincadeira ou permite que a criança participe das decisões sobre o espaço e o tempo da sala.

Nesse ponto, a perspectiva da pedagogia da escuta, defendida por Abramowicz, Oliveira e Cruz (2009), torna-se fundamental. Ouvir as crianças, reconhecer suas linguagens e dar visibilidade às suas formas de expressão são práticas que contribuem para o fortalecimento de identidades positivas e democráticas. A escuta, mais do que um método, é uma postura ética e política que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas da própria aprendizagem.

Além disso, a escola é um espaço em que se cruzam múltiplas dimensões culturais: de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais e territoriais. Candau (2012) propõe o conceito de educação intercultural, que se sustenta no diálogo entre as diferenças e na valorização da pluralidade. Essa abordagem é especialmente relevante na Educação Infantil, onde o trabalho com a diversidade precisa ir além das datas comemorativas ou de representações folclóricas, tornando-se uma prática cotidiana de reconhecimento e respeito.

A construção de identidades na infância também é atravessada pela forma como a escola organiza o tempo e o espaço. Sarmento (2004) defende que as instituições de Educação Infantil devem oferecer tempos flexíveis e espaços abertos que respeitem o ritmo e a curiosidade das crianças. Quando o espaço é rigidamente controlado — filas, horários inflexíveis, padronização das atividades —, tende-se a limitar a autonomia e a espontaneidade, elementos fundamentais da identidade infantil. Em contrapartida, ambientes que favorecem a exploração, a brincadeira e o diálogo estimulam a construção de subjetividades mais seguras e criativas.

O conceito de pedagogia crítica, trazido por Henry Giroux (1997), amplia essa discussão ao entender a escola como um campo de luta cultural. Para o autor, o currículo é um texto político que transmite visões de mundo e valores sociais. Portanto, o papel do educador é promover práticas pedagógicas que problematizem o que é naturalizado, possibilitando que as crianças questionem, reflitam e reconstruam significados. Na Educação Infantil, isso significa criar experiências que deem lugar à voz da criança, promovendo o diálogo, a reflexão e a expressão simbólica.

É nesse entrecruzamento de práticas, discursos e relações que a escola se constitui como espaço de produção de identidades e pertencimentos. As crianças, ao participarem da rotina, das brincadeiras e das interações, vão se reconhecendo como membros de um grupo social, aprendendo o valor da convivência e da

solidariedade. Quando a instituição escolar se compromete com uma pedagogia inclusiva e humanizadora, contribui para a formação de sujeitos que se percebem não apenas como alunos, mas como cidadãos de direitos.

Portanto, compreender a escola como espaço de produção de identidades é reconhecer sua potência transformadora. Mais do que transmitir conteúdos, ela forma pessoas. Mais do que reproduzir valores, ela pode produzir novas formas de convivência e de olhar para o outro. A construção da identidade infantil é, assim, um processo que se tece no cotidiano escolar, entre o brincar, o aprender, o conviver e o ser reconhecido.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A formação da identidade infantil na escola é fortemente atravessada pelas práticas pedagógicas e pelas relações sociais que se estabelecem no cotidiano educativo. A maneira como o professor organiza os tempos, os espaços e as interações, bem como o modo como reconhece e valoriza as expressões infantis, impacta diretamente na forma como as crianças se percebem e se relacionam com o mundo. A escola, nesse sentido, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço de construção simbólica e afetiva, em que se forjam as bases da subjetividade.

Segundo Philippe Perrenoud (2000), as práticas pedagógicas expressam uma cultura profissional e institucional. Elas não se limitam às intenções explícitas do currículo, mas incluem os gestos, as rotinas e os valores que permeiam o dia a dia escolar. O que o autor chama de currículo oculto — isto é, o conjunto de aprendizagens não declaradas, mas incorporadas pela vivência —, exerce uma influência profunda sobre a formação das crianças. Na Educação Infantil, esse currículo oculto manifesta-se na maneira como o adulto se comunica, organiza o espaço, regula o comportamento ou distribui o tempo das atividades.

De forma complementar, Forquin (1993) sustenta que a escola, ao construir uma cultura própria, faz escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Essas escolhas são, inevitavelmente, sociais e políticas, refletindo determinados valores, concepções de infância e expectativas sobre o papel da criança na sociedade. Assim, quando o professor valoriza a autonomia, a curiosidade e o diálogo, contribui para a formação de identidades abertas e participativas; mas, quando privilegia o controle e a padronização, pode reforçar identidades passivas e dependentes.

As relações sociais que se estabelecem entre professor e criança, e entre as próprias crianças, são igualmente determinantes. Lev Vygotsky (1998) já destacava que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais, sendo a linguagem o principal instrumento de construção do pensamento e da identidade. O modo como a escola organiza essas interações define, portanto, os limites e as possibilidades de expressão da criança. Espaços que estimulam a escuta, a cooperação e a negociação favorecem o desenvolvimento da autonomia e do senso de pertencimento.

Para Henry Giroux (1997), as práticas pedagógicas são atos políticos, pois envolvem escolhas sobre o que é valorizado e o que é silenciado. O professor, ao exercer sua função mediadora, atua também como um agente cultural que interpreta, traduz e recria significados. Por isso, uma pedagogia crítica deve ser sensível às vozes infantis, reconhecendo-as como portadoras de saberes e de histórias. Essa postura rompe com a visão adultocêntrica da infância e desloca a criança de uma posição de passividade para o centro do processo educativo.

Na mesma perspectiva, Candau (2012) argumenta que as práticas pedagógicas devem promover uma educação intercultural, voltada para o diálogo entre diferentes culturas e experiências. Na Educação Infantil, isso significa acolher as diversidades étnico-raciais, linguísticas, de gênero e socioeconômicas presentes no grupo, valorizando o repertório cultural de cada criança. Quando a escola reconhece essas diferenças como fonte de aprendizado e riqueza simbólica, fortalece o sentimento de identidade e pertencimento coletivo.

O papel do professor é, portanto, central na mediação entre cultura escolar e formação identitária. Ele atua como organizador das experiências e garantidor do direito das crianças à escuta e à participação. Abramowicz (2011) defende que o educador precisa enxergar as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, capazes de interpretar e transformar o mundo à sua volta. Isso exige uma prática pedagógica que vá além do ensino de conteúdos, assumindo uma postura ética, reflexiva e inclusiva.

A dimensão ética da docência, conforme destaca Miguel Arroyo (2011), está em reconhecer a dignidade das infâncias. As práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos, ensinam modos de estar no mundo, de respeitar o outro e de lidar com a diversidade. Cada gesto de cuidado, cada escuta atenta e cada oportunidade de expressão concedida à criança se convertem em experiências formadoras de identidade. A ética do cuidado e da responsabilidade, nesse sentido, é constitutiva da cultura escolar.

Além disso, o ambiente físico e simbólico da escola contribui significativamente para a formação da identidade. Sarmiento (2004) propõe que o espaço escolar seja entendido como “terceiro educador”, à semelhança da pedagogia italiana de Reggio Emilia, que valoriza o ambiente como elemento comunicativo. Paredes com produções das crianças, cantos de brincadeira organizados de forma democrática, murais que retratam o cotidiano e espaços externos acessíveis comunicam às crianças que elas são importantes, competentes e reconhecidas.

Por outro lado, ambientes austeros, pouco estimulantes e excessivamente controlados produzem o efeito contrário: limitam a expressão e inibem a construção de uma identidade segura. A forma como a escola materializa o valor que atribui à infância está presente nos detalhes — nas cores, nos móveis, na disposição dos brinquedos e na liberdade de movimento. Tais elementos, embora pareçam periféricos, constituem o cenário simbólico em que a criança se reconhece e se afirma.

Outro aspecto fundamental é o diálogo com as famílias e com a comunidade, que amplia as fronteiras da cultura escolar. Paulo Freire (1996) já afirmava que a educação é um ato de amor e de coragem, comprometido com a libertação do ser humano. Quando a escola se abre para escutar as famílias e integrar suas histórias e saberes, aproxima o cotidiano escolar da realidade social das crianças. Esse movimento fortalece as identidades e permite que as diferenças sejam vividas com respeito e solidariedade.

Em síntese, as práticas pedagógicas e as relações sociais na Educação Infantil constituem-se como dimensões estruturantes da formação identitária. A criança aprende a ser no encontro com o outro, na convivência, na brincadeira, na linguagem e na afetividade. A cultura escolar, nesse processo, não é apenas um conjunto de regras e rotinas, mas um campo de experiências compartilhadas onde se constroem sentidos de si e do mundo.

Reconhecer a influência das práticas pedagógicas na constituição das identidades infantis implica também repensar a função social da escola. Mais do que preparar para etapas futuras, a Educação Infantil é, por si só, um espaço de vida e de formação. É onde se aprende a conviver, a respeitar, a criar e a sonhar — elementos que constituem a base da cidadania e da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a cultura escolar exerce um papel decisivo na formação da identidade das crianças, especialmente na etapa da Educação Infantil, em que as experiências vividas na escola são constitutivas da subjetividade, do pertencimento e da visão de mundo. A escola, enquanto espaço social, é permeada por valores, discursos e práticas que, de forma intencional ou não, produzem modos de ser e de estar no mundo.

Ao longo do desenvolvimento teórico, evidenciou-se que a cultura escolar não se limita à dimensão formal do currículo, mas abrange o conjunto de relações simbólicas, afetivas e sociais que compõem o cotidiano educativo. Inspirados em Forquin (1993) e Bourdieu (1998), compreende-se que a escola é uma instância de mediação cultural, na qual determinados saberes e comportamentos são legitimados, enquanto outros são invisibilizados. Essa seletividade cultural é um elemento central na constituição das identidades, pois define o que é valorizado e o que é silenciado no ambiente escolar.

Autores como Stuart Hall (2006) e Giroux (1997) contribuíram para ampliar o olhar sobre a identidade como um processo relacional e histórico, permanentemente construído nas interações e nas práticas discursivas. A escola, nesse contexto, é um território de disputa simbólica e política, onde se produzem representações de infância, de gênero, de etnia e de classe social. A pedagogia crítica defendida por Giroux propõe que o educador reconheça essa dimensão política da prática docente, tornando a escola um espaço de resistência e de emancipação cultural.

A reflexão de Candau (2012) e Arroyo (2011) reforça a necessidade de repensar a escola como espaço de pluralidade, onde as identidades múltiplas das crianças possam emergir e ser valorizadas. A Educação Infantil, ao trabalhar com diferentes expressões, linguagens e culturas, deve promover uma pedagogia da diversidade, comprometida com o respeito e a valorização das diferenças. Essa postura ética é fundamental para a construção de identidades seguras, autônomas e solidárias.

Ao mesmo tempo, Abramowicz (2011) e Sarmiento (2004) lembram que as crianças são sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Essa visão desloca a infância de um lugar de passividade para o de protagonismo e autoria, reconhecendo o valor das suas experiências, saberes e expressões. Escutar as crianças, considerar suas falas e permitir que participem das decisões sobre o cotidiano escolar são práticas que favorecem o sentimento de pertencimento e fortalecem a construção da identidade.

As práticas pedagógicas, como vimos, não são neutras. Elas comunicam valores, visões de mundo e expectativas sociais. O modo como o professor organiza o tempo, o espaço, as brincadeiras e as relações traduz a cultura escolar que a instituição deseja construir. Nessa perspectiva, o papel docente é essencial: ele atua como mediador cultural e ético, responsável por criar um ambiente de acolhimento, diálogo e respeito.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, não deve ser reduzida a uma preparação para o Ensino Fundamental, mas reconhecida como espaço formativo pleno, em que se aprende a conviver, a respeitar, a participar e a ser. A identidade infantil se constrói nas experiências compartilhadas — na roda de conversa, na hora da história, no brincar coletivo, no cuidado mútuo. Cada gesto de escuta e de reconhecimento contribui para que a criança se perceba como sujeito digno, capaz e pertencente a uma comunidade.

Portanto, é urgente que a escola e seus profissionais reflitam criticamente sobre a cultura escolar que constroem. É preciso questionar quais práticas favorecem a autonomia e o protagonismo das crianças e quais, ao

contrário, reforçam desigualdades e estereótipos. A escola tem potencial para ser um espaço de libertação e de construção coletiva de sentidos, desde que assuma sua dimensão ética, política e cultural.

Como proposição, destaca-se a importância de investir em formações docentes continuadas que abordem temas como diversidade cultural, equidade, direitos humanos e escuta sensível. A valorização da experiência infantil, o diálogo com as famílias e a construção de ambientes inclusivos são caminhos possíveis para uma escola que realmente reconheça a criança em sua totalidade.

Por fim, reafirma-se que a cultura escolar é, simultaneamente, um reflexo e um instrumento de transformação social. Ao compreender e ressignificar essa cultura, os educadores podem contribuir para a formação de identidades mais livres, conscientes e solidárias. A escola, nesse horizonte, torna-se um espaço de produção de vida, de vínculos e de humanidade — onde cada criança possa, de fato, ser e pertencer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Marilena (org.). **Criança: sujeito e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Pela educação com infância**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 53–73.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o reconhecimento e a desconstrução da diferença**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e transformação social**. São Paulo: Cortez, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no contexto da modernidade: ensaio sociológico**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O FAZ DE CONTA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PRETEND PLAY AND ITS IMPORTANCE IN CHILD DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TACIANA SIMÕES ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013) – Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (2022) – Pós Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023). Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O faz de conta, também conhecido como brincadeira simbólica ou dramatização, é uma atividade fundamental na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar os benefícios do faz de conta, destacando como essa prática favorece a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas, a construção de normas sociais e o aprendizado de valores culturais. Além disso, discute-se o papel do professor na mediação das brincadeiras e na criação de ambientes estimulantes, que permitam às crianças explorar, experimentar e expressar suas ideias de forma lúdica e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Faz de Conta; Brincadeira Simbólica; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem Lúdica.

ABSTRACT

Pretend play, also known as symbolic play or dramatization, is a fundamental activity in Early Childhood Education, as it contributes to the cognitive, social, emotional, and linguistic development of children. This article aims to analyze the benefits of pretend play, highlighting how this practice fosters imagination, creativity, problem-solving, the construction of social norms, and the learning of cultural values. Furthermore, it discusses the teacher's role in mediating play and creating stimulating environments that allow children to explore, experiment,

and express their ideas in a playful and meaningful way.

Keywords: Early Childhood Education; Pretend Play; Symbolic Play; Child Development; Playful Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa formal da escolarização e possui como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Nesse contexto, a brincadeira assume papel central, sendo o faz de conta uma das modalidades mais significativas para o aprendizado. Por meio da dramatização e da representação simbólica, a criança consegue elaborar experiências, vivenciar diferentes papéis, compreender normas sociais e desenvolver habilidades cognitivas e emocionais essenciais para sua formação.

O faz de conta permite que a criança exercite a imaginação, crie narrativas, resolva problemas e interprete o mundo de maneira simbólica, desenvolvendo competências linguísticas e sociais de forma espontânea e prazerosa. Além disso, essas brincadeiras promovem a autonomia, a cooperação e o respeito às regras, constituindo-se em um espaço privilegiado de aprendizado significativo.

O papel do professor, nesse contexto, não é apenas observar, mas mediar as brincadeiras, propor desafios, estimular a criatividade e assegurar um ambiente seguro e estimulante. A interação entre pares e com adultos possibilita à criança construir sentido sobre suas experiências, compartilhar ideias e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais de forma integrada.

Este artigo propõe-se a discutir a relevância do faz de conta na Educação Infantil, analisando seus benefícios para o desenvolvimento integral da criança, o papel do professor na mediação das atividades e a importância de espaços pedagógicos que incentivem a exploração simbólica, a criatividade e a aprendizagem lúdica.

DESENVOLVIMENTO

O faz de conta, também chamado de brincadeira simbólica, desempenha papel central no desenvolvimento integral da criança durante a Educação Infantil. A atividade permite que a criança explore diferentes situações, papéis e emoções, proporcionando aprendizado significativo por meio da experiência lúdica. No aspecto cognitivo, o faz de conta estimula a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolver problemas, a tomada de decisão e a elaboração de narrativas complexas. Ao representar situações fictícias, a criança desenvolve habilidades de planejamento, memória e raciocínio lógico, organizando ideias e articulando ações de forma coerente com o enredo que está construindo.

Do ponto de vista social, a dramatização favorece a interação entre pares, o desenvolvimento da empatia e a compreensão das normas e regras de convivência. Ao assumir diferentes papéis, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, reconhecer sentimentos alheios e negociar soluções em grupo. As brincadeiras coletivas promovem cooperação, respeito às diferenças e construção de vínculos afetivos, essenciais para a formação de habilidades socioemocionais que a acompanharão ao longo da vida escolar e social.

Emocionalmente, o faz de conta permite que a criança expresse sentimentos e experiências de forma simbólica, auxiliando na elaboração de medos, frustrações e alegrias. Ao dramatizar situações do cotidiano ou

fantasiosas, ela pode externalizar emoções difíceis de verbalizar, fortalecendo a autoconfiança e o senso de identidade. O ambiente lúdico favorece também a experimentação e o manejo de conflitos, proporcionando um espaço seguro para explorar limites, testar comportamentos e compreender consequências de suas ações.

A brincadeira simbólica também desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Ao inventar diálogos, criar personagens e narrativas, a criança amplia seu vocabulário, estrutura frases complexas, aprimora a expressão oral e exercita habilidades de comunicação. O faz de conta contribui para a alfabetização futura ao fortalecer a compreensão simbólica, a organização do pensamento e a capacidade de interpretação de histórias e textos.

Além disso, o faz de conta incentiva a curiosidade e a descoberta, promovendo a aprendizagem ativa. A criança se torna protagonista do próprio conhecimento, experimentando hipóteses, testando soluções e explorando materiais e recursos pedagógicos de maneira criativa. O professor atua como mediador, oferecendo suporte, propondo desafios e ampliando possibilidades sem limitar a liberdade e a iniciativa da criança.

Em síntese, o faz de conta na Educação Infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. A prática simbólica fortalece habilidades complexas de pensamento, favorece a interação social e proporciona um espaço seguro para expressão emocional, consolidando a importância da ludicidade como eixo central da aprendizagem infantil.

O professor desempenha papel central na promoção do faz de conta, atuando não apenas como observador, mas como mediador e facilitador das experiências lúdicas. Sua função é criar um ambiente seguro, organizado e estimulante, propor situações desafiadoras, incentivar a exploração simbólica e apoiar o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, é essencial que o educador compreenda a importância da brincadeira simbólica, reconhecendo suas múltiplas contribuições cognitivas, sociais e emocionais, e esteja capacitado para identificar interesses, habilidades e necessidades individuais de cada estudante.

A mediação do professor envolve observar as interações, orientar a resolução de conflitos, sugerir alternativas e ampliar possibilidades dentro da brincadeira sem impor limites que restrinjam a criatividade. Ao participar das atividades, o docente promove o engajamento ativo, incentiva a linguagem oral, reforça regras sociais e ajuda na organização das ideias e ações das crianças. Essa presença cuidadosa e reflexiva permite que a experiência lúdica seja significativa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais.

A organização do espaço pedagógico é outro aspecto fundamental. Ambientes ricos em recursos, flexíveis e diversificados estimulam a imaginação e possibilitam que as crianças escolham materiais, criem cenários e desenvolvam narrativas próprias. Itens como caixas, tecidos, objetos do cotidiano, fantoches, bonecos, instrumentos musicais e materiais de construção permitem múltiplas formas de representação simbólica, tornando a brincadeira mais dinâmica e criativa. A variedade de recursos contribui para que cada criança encontre formas de expressão adequadas a suas habilidades, interesses e estilo de aprendizagem.

Além disso, o professor precisa promover a interação entre pares, incentivando cooperação, negociação e compartilhamento de ideias. Ao orientar atividades coletivas de faz de conta, ele ensina valores como respeito, empatia, paciência e colaboração, criando um ambiente inclusivo e harmonioso. As crianças aprendem a compreender diferentes pontos de vista, a lidar com conflitos e a desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida escolar e comunitária.

O planejamento pedagógico deve incluir momentos estruturados e livres de faz de conta, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participar, explorar e experimentar. A alternância entre atividades dirigidas e espontâneas permite que o aluno exercite autonomia, criatividade e iniciativa, ao mesmo tempo em que recebe orientação e suporte do professor quando necessário. Essa prática fortalece a capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas e organização do pensamento.

A formação continuada dos educadores é imprescindível para que possam atuar de forma eficaz na mediação do faz de conta. Conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento, ludicidade, metodologias ativas e avaliação de aprendizagens possibilitam ao professor planejar experiências enriquecedoras, adaptar estratégias pedagógicas e criar ambientes que respeitem a diversidade de ritmos, interesses e habilidades presentes na sala de aula.

Em síntese, o professor é o mediador que transforma o faz de conta em ferramenta pedagógica poderosa. Sua atuação consciente e planejada favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças, promovendo aprendizagem significativa, autonomia, criatividade e inclusão. Ao valorizar a ludicidade como eixo central da Educação Infantil, o docente contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar desafios e interagir de forma plena na sociedade.

O faz de conta na Educação Infantil não se limita a uma atividade lúdica; ele constitui um poderoso instrumento pedagógico capaz de articular diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades cognitivas complexas e estimular a criatividade das crianças. Ao criar narrativas simbólicas, representar personagens ou recriar situações do cotidiano, a criança integra experiências reais e imaginárias, promovendo a compreensão do mundo e a construção de conceitos em diversas dimensões do aprendizado.

No âmbito cognitivo, o faz de conta favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da memória e da capacidade de resolução de problemas. Ao organizar cenários, planejar ações de personagens e prever consequências dentro da narrativa, a criança desenvolve habilidades de planejamento e execução de tarefas, bem como a capacidade de lidar com situações inesperadas. Esse tipo de prática contribui também para a alfabetização futura, pois fortalece a compreensão simbólica, o vocabulário, a organização de ideias e a habilidade de narrar eventos de forma coerente.

A interdisciplinaridade é outro aspecto relevante do faz de conta. As atividades simbólicas podem integrar conteúdos de diferentes áreas, como matemática, ciências, linguagem, artes e música, de forma contextualizada e significativa.

Ao criar histórias com elementos naturais ou explorar fenômenos do cotidiano, ela desenvolve noções de ciências, observação e curiosidade científica. A linguagem é constantemente exercitada ao criar diálogos, escrever bilhetes, narrar histórias ou elaborar instruções para os colegas, promovendo o desenvolvimento da comunicação verbal e escrita. A música, a arte e o movimento corporal podem ser incorporados às dramatizações, ampliando o repertório expressivo e estimulando múltiplas formas de representação e percepção sensorial.

O estímulo à criatividade é uma característica central do faz de conta. Ao propor cenários abertos e materiais diversificados, a criança tem liberdade para inventar histórias, personagens e soluções, exercitando a imaginação e a originalidade. Essa prática fortalece a capacidade de inovação e a autonomia, incentivando a criança a experimentar hipóteses, testar ideias e desenvolver estratégias próprias. A criatividade adquirida por meio da brincadeira simbólica reflete-se não apenas na esfera acadêmica, mas também na vida cotidiana,

contribuindo para a resolução de problemas e a tomada de decisões de maneira flexível e inventiva.

O faz de conta também oferece oportunidade para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao interpretar papéis, a criança aprende a lidar com diferentes emoções, a compreender sentimentos alheios, a negociar e cooperar com colegas, a reconhecer limites e a elaborar conflitos de maneira construtiva. Essas experiências fortalecem a autoestima, a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em grupo, preparando o aluno para interações sociais complexas dentro e fora da escola.

A mediação do professor continua sendo fundamental nesse contexto. Ele deve organizar materiais, propor desafios, estimular a expressão simbólica e facilitar a integração de diferentes áreas do conhecimento, garantindo que cada criança participe ativamente e se beneficie da experiência. O planejamento pedagógico deve permitir momentos de exploração livre e direcionada, respeitando a autonomia, os interesses e o ritmo de cada estudante, mas oferecendo suporte para que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas.

Ao proporcionar experiências simbólicas ricas, contextualizadas e desafiadoras, a prática lúdica contribui para a formação integral da criança, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas, preparando-a para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de maneira autônoma, criativa e crítica.

O faz de conta na Educação Infantil vai muito além de uma simples atividade lúdica; ele representa um elemento central na formação integral da criança, promovendo aprendizagem, desenvolvimento emocional, socialização, criatividade e consciência cultural. Ao proporcionar experiências simbólicas, a dramatização permite que cada criança explore diferentes papéis, cenários e situações, compreendendo não apenas aspectos do mundo real, mas também valores, normas e dinâmicas sociais, de maneira inclusiva e diversificada.

Uma das funções mais importantes do faz de conta é a promoção da inclusão. Ao oferecer oportunidades para que crianças com diferentes habilidades, ritmos de desenvolvimento, origens culturais e necessidades específicas participem das atividades, a brincadeira simbólica cria um espaço democrático e acolhedor. Crianças com dificuldades de linguagem, mobilidade ou aprendizado podem ser incluídas de maneira significativa, por meio de adaptações, mediações e incentivo à cooperação. A diversidade é valorizada quando cada estudante tem espaço para expressar suas ideias, contribuir para a narrativa coletiva e aprender com as experiências dos colegas, fortalecendo o respeito às diferenças e a empatia.

O aspecto social do faz de conta é igualmente relevante. Ao assumir papéis e interagir com os colegas, a criança desenvolve habilidades de comunicação, negociação, cooperação, resolução de conflitos e trabalho em grupo. As atividades simbólicas incentivam a criança a ouvir o outro, compartilhar responsabilidades e negociar soluções para situações imaginárias, criando bases sólidas para a construção de relações saudáveis e colaborativas.

O desenvolvimento emocional também é profundamente influenciado pelo faz de conta. Por meio da dramatização, a criança pode externalizar sentimentos, explorar medos, frustrações e alegrias, exercitar a empatia e compreender melhor suas próprias emoções. Essa prática oferece um espaço seguro para a expressão emocional, promovendo autoconfiança, autoestima e resiliência. Quando o professor atua como mediador sensível, ajudando a criança a interpretar e lidar com suas experiências emocionais, o faz de conta transforma-se em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento afetivo.

No âmbito cognitivo, o faz de conta contribui para a construção de conceitos, raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade, imaginação e linguagem. A criança organiza ideias, planeja ações, cria soluções para situações complexas e experimenta hipóteses de maneira simbólica. A narrativa inventada, o diálogo entre

personagens e a criação de enredos elaborados fortalecem habilidades linguísticas, ampliam vocabulário e promovem a comunicação oral e escrita. Além disso, a interdisciplinaridade é natural nessa prática, integrando conhecimentos de matemática, ciências, artes, música e história de forma contextualizada, significativa e divertida.

O professor continua sendo peça-chave nesse processo. Ele organiza o ambiente, disponibiliza materiais variados e flexíveis, propõe desafios, observa interações, media conflitos e estimula a participação de todos os alunos. A mediação pedagógica garante que a brincadeira simbólica seja mais do que diversão: é uma estratégia educativa que articula aprendizado, inclusão, criatividade, expressão emocional e socialização. A presença de um docente atento e sensível amplia o potencial do faz de conta, transformando a experiência lúdica em aprendizagem significativa e duradoura.

A inclusão da diversidade cultural nas brincadeiras também é fundamental. Ao explorar diferentes profissões, tradições, histórias e contextos sociais, o faz de conta permite que as crianças conheçam realidades diversas, valorizem culturas diferentes da sua própria e compreendam a pluralidade do mundo em que vivem.

Essa prática promove cidadania, consciência social, respeito às diferenças e formação de uma postura ética e empática desde os primeiros anos de escolaridade.

Em síntese, o faz de conta é uma ferramenta pedagógica multifacetada e estratégica, capaz de integrar aprendizagem, desenvolvimento social, emocional e cognitivo, promoção da diversidade e inclusão. Ele fortalece a autonomia, criatividade, empatia, habilidades linguísticas, raciocínio lógico e compreensão cultural, contribuindo de forma decisiva para a formação integral da criança na Educação Infantil. Quando planejado e mediado de forma consciente pelo professor, o faz de conta transforma-se em um instrumento poderoso de educação inclusiva, humanizadora e significativa, preparando os alunos para enfrentar desafios acadêmicos, sociais e emocionais de maneira crítica, colaborativa e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O faz de conta na Educação Infantil se apresenta como uma prática pedagógica essencial, capaz de articular aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Por meio da dramatização e da brincadeira simbólica, a criança explora diferentes papéis, situações e contextos, desenvolvendo habilidades de comunicação, criatividade, raciocínio, empatia, autonomia e resolução de problemas.

A atuação do professor é fundamental nesse processo, garantindo mediação adequada, organização de espaços, disponibilização de materiais variados e estímulo à participação de todos os alunos. Além disso, o faz de conta promove inclusão, valorização da diversidade, cooperação entre pares e construção de vínculos afetivos saudáveis, fortalecendo competências socioemocionais que se estendem além do ambiente escolar.

Em síntese, o faz de conta não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento pedagógico estratégico, capaz de integrar conhecimentos, estimular a imaginação, desenvolver a linguagem, reforçar valores culturais e sociais e contribuir para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERREIRA, Maria A. P.; SILVA, Ana C. **Brincadeira e Aprendizagem na Educação Infantil: O Papel do Faz de Conta**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

INCLUSION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM IN REGULAR EDUCATION



TÂNIA REGINA BORGHOFF

Graduada em Letras pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora da Educação Infantil, na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir acerca da inclusão do autista na escola regular, descrevendo suas características principais e como se dá sua educação. Quanto antes iniciar o atendimento, melhores as chances de progresso. A fim de que a inclusão na escola regular tenha êxito são imprescindíveis salas de AEE e educadores especializados que sejam capazes de avaliar sua eficácia e problemas de comportamento, organizar sistemas de trabalho e estabelecer estratégias, mas, sobretudo, o educador deve conduzir o educando a transmitir tudo o que deseja. Portanto, é primordial que todos, família, educadores, escola e especialistas tenham consciência do seu papel. Todos os indivíduos precisam saber respeitar as diferenças, para que a educação do futuro abranja a todos, e não apenas uma minoria privilegiada. O ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade vital. Os trabalhos com estas crianças, que logo se tornará um adulto, precisam abranger vários setores.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Escola Regular; AEE; Família.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the inclusion of autistic individuals in regular schools, describing their main characteristics and how their education takes place. The earlier the intervention begins, the better the chances of progress. In order for inclusion in regular schools to be successful, specialized educational support rooms and educators capable of assessing its effectiveness and behavioral problems, organizing work systems, and establishing strategies are essential. Above all, the educator must guide the student to express everything they

desire. Therefore, it is paramount that everyone—family, educators, school, and specialists—is aware of their role. All individuals need to know how to respect differences so that the education of the future encompasses everyone, and not just a privileged minority. The human being needs to be understood in their vital totality. The work with these children, who will soon become adults, needs to encompass various sectors.

Keywords: Autism; Inclusion; Regular School; Special Education Support; Family.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva não é uma tarefa fácil. Diversas pessoas são envolvidas no processo, uma depende da outra e todas dependem do governo, das autoridades do país.

Algumas das dificuldades em se admitir a questão da inclusão na educação regular brasileira podem ser pontuadas aqui como questões mais amplas de estudo: Como contribuir para que esta inclusão ocorra de fato, indo além de uma simples matrícula no ensino comum? Como uma criança com Autismo pode estudar em uma escola destinada a crianças “normais”? A escola está preparada para receber essa criança?

A inclusão escolar presume que todas as crianças sejam capazes de acompanhar o processo de educação regular independentemente de suas limitações. A inclusão tem como finalidade garantir a presença do educando com deficiência em sala comum do ensino regular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a permanência e o êxito escolar desses estudantes. Todavia, para alcançar esse patamar, a escola precisa ser democrática e aberta à diversidade (ENRICONE; GOLDBERG, 2008).

As políticas nacionais de educação especial, embasadas nos direitos humanos, adotam por meio da educação inclusiva, uma postura de não discriminação e de inclusão de indivíduos com deficiências, incluindo aqueles com autismos. Porém, a inclusão escolar destes educandos consiste numa questão complexa, diante das particularidades do autismo, dentre os quais se destaca a dificuldade de socialização (MANTOAN, 2006).

Neste sentido, este trabalho tem como propósito refletir sobre a inclusão do autista na escola regular, procurando entendê-lo em suas peculiaridades, em grande parte sem possibilidades de verbalização e, de acolhimento da família, da equipe multidisciplinar.

O autismo ou síndrome transtorno invasivo do desenvolvimento, continua sendo um mistério, do qual se desconhece a origem, e assola milhares de famílias, modificando a trajetória e, imprimindo em cada ser, a oportunidade de ampliarem suas consciências.

Os pais vão passar por dores, momentos de angústia, descrença, revolta, entre outros sentimentos. Com a aceitação de diagnóstico, expurgando culpas e recebendo a dificuldade que se apresenta com uma atitude corajosa, ter-se-á um avançado passo para as intervenções que se fizerem necessárias (PIMENTA, 2020).

As doenças fazem parte da existência, em razão da constituição física, dos fenômenos biológicos a que está sujeito o homem e, como lida com as emoções. Ocorre que ela é o resultado de desequilíbrio energético do corpo, devido às formas de agir, de alimentar sua alma e seu corpo. A forma unilateral do homem lidar com sua vida, enfraquece a estrutura física e mental e, os medicamentos vão cuidar dos sintomas; sem eliminar a causa.

É necessário olhar o indivíduo em sua totalidade, considerando o doente e, não a doença, tentando compreender todo o processo de adoecer, desse desequilíbrio interior.

Imensa é a responsabilidade dos pais na condução dos filhos, nos valores a serem passados, no que eles compreendem do mundo, na fala não verbal, na afetividade e na expressão própria do ser em desenvolvimento. Na criança com autismo, os pais têm de lidar com suas imperfeições, mas podem perceber que todos, indistintamente, somos seres singulares e únicos (ARAÚJO, 2010).

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, com o intuito de pesquisar em livros, artigos, sites da Internet, autores que abordem a questão.

O AUTISMO

O autismo não é uma doença como as inúmeras conhecidas pelo homem, devido ao conjunto de sinais e sintomas, com muitas variáveis. Ainda não está claro como ela se processa no organismo, mas no seu início de vida, a mãe pode achar ter um bebê quieto, tranquilo; quando este também está lutando neste mundo para viver (AMY, 2001).

De acordo com Siegel (2006), independente das características próprias de cada criança, os pais não podem excluir o auxílio do profissional da saúde. É na anamnese colhida com os pais, que se chega a um entendimento. Assim como outras crianças com prejuízos de ordem emocional, física ou mental, a experiência é de que, quanto mais cedo se der o parecer médico, mais rapidamente a criança começa a ser cuidada.

É preciso ter critérios na avaliação desta criança, pois, algumas características podem ser encontradas em outros distúrbios; sejam de ordem psicológica, psiquiátrica ou do desenvolvimento. Também é necessário reconhecer que alguns sinais, podem ser vistos nas pessoas ditas normais.

Para auxiliar neste sentido, há o Manual de Diagnóstico e estatística de Doenças Mentais (DSM-IV), elaborado por psiquiatras americanos e os critérios da Organização Mundial de Saúde, na classificação internacional de doenças (CID-10). "... O DSM-IV é um sistema focado nos sintomas, os quais posteriormente definem categorias. O CID-10 é um sistema que busca definir um único nível diagnóstico capaz de explicar os problemas do paciente" (ARAÚJO, 2010, p. 15).

Para explicar o autismo, o Manual coloca-o como "distúrbios globais do desenvolvimento" e, na Classificação Internacional de Doenças, é conhecido como "transtorno invasivo do desenvolvimento". Já na Classificação Psiquiátrica Francesa, é tratado como autismo e, faz parte do grupo de psicose infantil (ARAÚJO, 2010).

No Brasil, utiliza-se dos critérios da Classificação Internacional de Doenças localizando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Ele existe, portanto, desde o nascimento e os especialistas já desenvolveram estudos que mostram alterações biológicas no feto em formação; dentre outros aspectos (SIEGEL, 2006).

Conforme Mello (2005), este pequeno ser parece não compreender a fala do adulto, pois, pode haver déficits auditivos e/ou visuais, em função do desenvolvimento prejudicado de seu cérebro no processar as informações. Consequentemente, a fala fica prejudicada e pode ocorrer da criança repetir o que foi dito. A ecolalia dá sinais de que sua psique está se desenvolvendo, mesmo que não entenda o significado da palavra.

A criança não consegue ligar ideias aos fatos, pois, seu pensamento é concreto e não consegue fazer generalizações, abstrações. Ela não consegue entender os vários significados de uma palavra e elaborar julgamento. Já um fato isolado, ela consegue entender (MELLO, 2005).

Muitas vezes, a criança pode estar ligada com alguma sensação particular, por exemplo, nos ruídos vindos do seu corpo, ou no vento, que move seu cabelo e, assim, a capacidade de estar atento a outra pessoa se torna prejudicada.

Junto com outras crianças, não interage; seja pela ausência ou dificuldades em sua fala, ou por não saber iniciar uma conversa. Seus movimentos motores são repetitivos ou são sempre os mesmos. Ela pode, por exemplo, bater uma mão na outra e o colega ao seu lado não entender (MELLO, 2005).

A criança autista pode passar horas folheando revistas, se detendo em cores, detalhes, ou se preocupar com partes de um determinado objeto, mas não conseguirá formar amigos; por suas limitações cognitivas e, por não entender os sentimentos do outro (PIMENTA, 2020).

De acordo com Orrú (2008), esta criança tem dificuldades em lidar com mudanças, pois, interiormente tem suas desorganizações. Precisa de rotinas e, a mudança de um trajeto na rua, no carro, por exemplo, vai ser experimentado como desagradável e ameaçador.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Entre as diversas características do autismo, uma das que mais se destaca é o distúrbio da linguagem, visto que leva à inabilidade na interação social.

Na visão de Leontiev (2004) acerca da educação das crianças com atrasos mentais, essa diferenciação de crianças “normais” ou com atraso mental se deve aos testes psicológicos, o que por si já assegura uma educação total para as crianças “normais” e outra educação para as crianças com atraso mental.

As crianças autistas apresentam uma desordem na função social e cultural da comunicação. Mesmo aquelas que apresentam fala estruturada, existe uma inaptidão evidente em iniciar ou manter situações de diálogo. O campo restrito de interesses e a obstrução da desenvoltura da criança em considerar a influência do interlocutor diminuem intensamente sua participação social (GOLDBERG, 2006).

Assim sendo, é preciso compreender as diferenças de comportamento de crianças consideradas normais e as autistas, a fim de que os professores sejam capazes de intervir pedagogicamente em seu processo de inclusão escolar, uma vez que a Educação inclusiva é o esforço efetivo coletivo para adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos educandos, fazendo uso de medidas democráticas de inserção incondicional do indivíduo com deficiência às escolas regulares, tendo como objetivo o exercício pleno de sua cidadania (TAVARES, FERREIRA & CESAR, 2014).

A Educação inclusiva não é apenas um fato, é um processo, que tem suas fases e precisa ser avaliado em todas elas, de modo responsável e crítico.

Para ser efetivamente inclusiva, a educação precisa considerar os desejos dos educandos autistas e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não apenas suas limitações. Não se trata de negar a diversidade, mas de saber que existe um ser humano para além das diferenças. É saber ler nas entrelinhas, enxergar além das aparências, presumir que diferenças exigem diversas intervenções pedagógicas e múltiplos olhares, sem, porém, reduzir o que se pode ensinar, subestimando o educando e suas reais possibilidades (ORRÚ, 2008).

Consoante Tavares, Ferreira e César (2014), embora muitos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) tenham sido descritos na literatura há muitas décadas atrás, o autismo ainda continua

desconhecido por grande parte da população brasileira. Até mesmo os professores desconhecem a respeito da sua origem e principais características.

A manifestação dos comportamentos estereotipados dos indivíduos autistas é um dos fatores mais relevantes na área social, representando um obstáculo notável para a instituição de relações entre as mesmas e seu ambiente. As principais características dos autistas dizem respeito a aspectos que estão diretamente associados às relações interpessoais como abstração, linguagem/comunicação e interação social, desenvolvendo assim, movimentos estereotipados (GOLDBERG, 2006).

Conforme Orrú (2008), comportamentos estereotipados são comportamentos diferentes, como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, entre outros. Na atualidade, existem crianças autistas frequentando classes comuns, que utilizam recursos especializados, entre outros, cujos educadores alcançam uma prática pedagógica criativa enfrentando o desafio imposto por um educando que não fala de forma direta com as pessoas, como é o caso dos autistas.

Orrú (2008) sugere metodologias que são usadas na atualidade com crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Um desses métodos é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), que possui como base teórica psicológica denominada de Behaviorismo. De acordo com essa teoria, o processo de ensino-aprendizagem é concebido por meio da relação estímulo-resposta.

O Método desenvolvido pela Divisão TEACCH da Universidade da Carolina do Norte (EUA), na década de 1960, não é considerado por seus idealizadores como método educacional somente, mas também como clínico. Tal método é baseado na organização do ambiente físico por meio de rotinas e sistemas de atividades. Desse modo, o ambiente é adaptado, facilitando a compreensão pelo indivíduo autista, assim como, facilita para que o educando compreenda o que se espera dele, visto que, para Schwartzman (2004, p. 240):

Indivíduos autistas manifestam dificuldades graves no estabelecimento das relações entre pessoa e objeto, momentos de trabalho e momentos livres, associar ideias a partir do contexto no qual estão inseridas e emitir a conduta esperada. Nesse sentido, é essencial a forma em que dispomos os móveis na sala de aula e como organizamos as diferentes áreas de trabalho.

Segundo Orrú (2008), o método TEACCH tem como finalidade desenvolver a independência do autista, que pode passar boa parte de seu tempo ocupando-se de modo independente. Parte da premissa que os indivíduos com autismo, de uma forma geral, aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas e não gostam de surpresas. O ambiente de uma sala com o método TEACCH é totalmente visual, sinalizado e o uso da comunicação por figuras ocorre logo de início.

Ainda de acordo com a autora acima, a informação visual tem como propósito reduzir as dificuldades de comunicação apresentadas. A programação das atividades do dia precisa ser apresentada. Pode haver um quadro mostrando, em sequência, quais atividades ou tarefas o aluno irá realizar. O importante é a persistência até que a criança aprenda a usar a informação visual. Na maior parte das vezes, o uso desse método traz tranquilidade à criança, pois permite melhor compreensão e comunicação.

Orrú (2008) ressalta que o uso dos quadros exige um aprendizado. De início, alguém precisa fazer cada passo com a criança, colocando os cartões em sua mão e ensinando-a a colocá-lo no local correto. Quando a atividade tiver acabado, a criança deve voltar ao quadro para ver qual a próxima atividade e pegar seu respectivo cartão. Com o tempo ela deverá ser capaz de realizar a tarefa sozinha.

Na concepção da autora acima, a criança é avaliada de maneira individual e integrada à sala na qual um professor trabalhe com pouquíssimas crianças e o atendimento seja bem individualizado. Também são utilizados materiais montessorianos para o aprendizado da matemática e para o desenvolvimento da inteligência espacial. Apesar de parecer rotineiro e monótono, o método tem obtido muito êxito para crianças com autismo no mundo todo há vários anos.

No intuito de que a inclusão desse educando seja efetuada de maneira adequada, há três pontos a serem observados: a criança precisa ser inserida em uma sala cuja média de idade seja a mesma da sua idade cronológica, o nível de desenvolvimento entre os alunos deve ser semelhante e, por último, evitar com que os problemas de comportamento interfiram na convivência dessa criança.

Destaca Orrú (2008) que o educador precisa sempre se certificar que o educando esteja realmente prestando atenção e fazer que ele sente na primeira fila. Verificar se está fazendo as tarefas no caderno e repetir seu nome diversas vezes ao longo da aula, visto que o autista pode apresentar dificuldade de organização e de memorização, por isso, é recomendável um caderno com fotos de atividades.

Dessa forma a inclusão da criança com deficiência não irá interferir na rotina e no “currículo” da escola, no entanto, precisam ser criadas atividades nas quais o educando possa ser incluído e interaja com os outros. Caso a criança apresente algum tipo de estereotipia (movimentos repetidos) ou ecolalia (repetição de palavras ou frases), o educador precisa fazer que a atenção dela retorne à atividade que estava sendo realizada. É de primordial importância a cooperação da família e o apoio do professor nas tarefas ou eventuais problemas.

Na opinião de Goldberg (2006), o educador é de fundamental importância entre a relação dos alunos com a criança autista e devem ser preparadas atividades em que os outros alunos lhe ofereçam coisas interessantes. Ofereça e peça-lhe ajuda; faça-lhe algum elogio, dê sinais de afeto; faça-lhe perguntas e insistam até obter a resposta, jogos no qual o aluno deficiente tenha função.

Há três importantes condições: o perfil de desenvolvimento da criança autista é irregular e precisa ser respeitado; deverá ser incluído o ensino de coisas que não precisam ser ensinadas a uma criança sem deficiência e, por fim, essa criança pode apresentar problemas de comportamento graves e difíceis de compreender. Tais problemas podem estar associados a três fatores, mas que podem ser corrigidos: problema de comunicação, a atividade sugerida é excessivamente fácil ou excessivamente difícil e demorada (ORRÚ, 2008).

A experiência é primordial para o educando com Autismo, uma vez que a grande parte das atividades propostas, ele não consegue aprender sozinho; por isso, quando adequada ao mesmo, a capacidade de aprendizagem é elevadíssima. Um dos problemas das crianças com autismo é a comunicação verbal. Neste sentido, o professor tem que ter uma linguagem bem “clara” com esse educando, um sistema de comunicação que ele consiga entender. Outro problema é fazer escolhas, o educador precisa sempre se certificar que esse educando já aprendeu fazê-las (BAPTISTA & BOSA, 2002).

Conforme Orrú (2008), as atividades sociais devem ser inseridas de forma lenta, mas com persistência. Tudo para esse educando deve ser organizado e claro. Haverá poucos problemas de comportamento com o aluno, se o programa educacional for adequadamente planejado. A figura do professor é essencial na relação da criança com autismo com os outros alunos e com o próprio meio. O professor precisa tentar compreender esse aluno ao máximo e procurar auxiliá-lo onde tem dificuldade, sobretudo na aprendizagem e na adaptação.

A sala de aula precisa ser organizada com espaços que promovam o aprendizado e o trabalho independente. As atividades propostas para os educandos com Autismo são atividades que visem o aprendizado

ou o desenvolvimento da independência. Tais atividades deverão ser incluídas na rotina de trabalho, porque se deixarmos para a criança opinar, provavelmente ela vai preferir ficar andando pela sala a fazer a atividade proposta, que devem ser no início curtas e simples (GOLDBERG, 2006).

Para que a inclusão na escola regular conquiste bons resultados é absolutamente necessário salas de apoio e educadores especializados que saibam avaliar sua eficiência e problemas de comportamento, organizar sistemas de trabalho e definir estratégias, porém, além de tudo isso, o educador precisa ser capaz de conduzir o aluno a conseguir transmitir tudo o que quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o amor poderia abrir todas as portas da não comunicação. Nesta visão romântica e ingênua, registrou-se o caso de uma criança com movimentos estereotipados, fechada em seu mundo e, a luta da mãe, para sua integração.

Para o trabalho, foi preciso aprofundar leituras e, a crença anterior sobre o amor não se desfaz, mas influência inúmeras pessoas pelo mundo; despertando atenção e estudos. O conhecimento precisa evoluir e, assim, fazer luz à tanta ignorância.

Na sintonia de interesses e, na comunhão de ideais, cabeça e coração florescem; tanto dos pesquisadores profissionais de saúde e educação, como das famílias que têm uma criança autista.

Sobre as possibilidades de sua evolução, ele ocorre desde o progresso infinitamente centesimal às possibilidades da mente continuar trabalhando, com prognóstico menos favorável, ou pelo seu intelecto mais preservado.

A ciência tem um papel ímpar para a compreensão do autismo infantil, mas seguido bem de perto, há de vir o amor em todas as pessoas que estejam envolvidas nesta questão.

Ainda hoje desconhece-se a origem exata do AUTISMO, mesmo diante de todo o esforço de pesquisadores, médicos, psicólogos... Este transtorno ainda representará um desafio para a humanidade por muito tempo e fará sofrer aqueles que com ela convive.

De um modo geral, o autismo não é uma enfermidade, mas sim uma alteração do desenvolvimento das funções do cérebro. As pessoas com autismo clássico apresentam basicamente três tipos de sintoma: interação social limitada, problemas com a comunicação verbal e não-verbal e com a imaginação, e atividades e interesses limitados, intensos, o pouco usuais. Mesmo que não exista uma "cura", o cuidado apropriado pode promover um desenvolvimento relativamente normal e reduzir os comportamentos considerados inapropriados. As pessoas com autismo têm uma esperança de vida normal.

Não importa o grau de deficiência do indivíduo, o mais importante é o diagnóstico exato, que deve ser realizado por um profissional qualificado, que procure saber da história dele.

Além das necessidades de uma criança considerada normal, o autista necessita de um acompanhamento rigoroso para o desenvolvimento de aprendizados, como por exemplo, na utilização de vaso sanitário, na sociabilização, na comunicação, na coordenação motora, etc., e, com esse intuito, torna-se indispensável o acompanhamento de uma Equipe Multidisciplinar, isto é, de vários profissionais agindo em conjunto, como, Médico, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Neurologista, visto que o acompanhamento clínico em equipe possibilita resultados ainda mais positivos e, em parceria, escola especial com profissionais capacitados faz com

que estas crianças tenham oportunidades de desenvolvimento reais. A ausência deste trabalho conduz a criança a um quadro extremamente debilitante.

O ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade. Os trabalhos com estas crianças, que logo se tornará um adulto, precisa abranger todos esses setores. Espero sinceramente que os progressos conquistados por outros povos, cheguem logo ao nosso país e ampliem as chances de sua evolução.

Assim, para que a Educação Inclusiva a todos saia do papel e vá para as salas de aula regulares é necessário que todos, família, educadores e escola, tenham consciência do seu papel. As políticas públicas precisam ser efetivamente praticadas. Os indivíduos em geral devem ter o respeito às diferenças, para que a educação do futuro envolva todos, e não apenas uma minoria privilegiada.

Que cada um de nós possa fazer bom uso das possibilidades de crescimento interior, da oportunidade dos estudos e, com isso, outros corações sejam despertados. É a nossa responsabilidade, não tenho a menor dúvida.

REFERÊNCIAS

AMY, D. M. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, C. A. **O Processo de Individuação no Autismo**. 3ª ed. São Paulo: Mennem, 2010.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENRICONE, J. R. B.; GOLDBERG, K. (Orgs.). **Necessidades educativas especiais**: Subsídios para a prática. Erechim: Edifapes, 2008.

GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down**: Um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, A. M. **Autismo**: Guia Prático. 4ª ed. Brasília: Corde, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**. Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. São Paulo: Book Toy, 2008.

PIMENTA, P. R. **Autismo**: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Disponível: <http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Paula_Pimenta_Autismo_deficit_cognitivo_ou_posicao_do_sujeito.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

SIEGEL, B. **O Mundo da Criança com Autismo**. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Portugal: Porto Editora, 2006.

TAVARES, B. S.; FERREIRA, C. H.; CESAR, J. R. V. **A Inclusão do aluno com Autismo no ensino regular**: um estudo numa Escola Pública de Belém. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, 2014.

ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO ENSINO REGULAR COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, FÍSICAS, TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO E INDISCIPLINA

TEACHING AND LEARNING WITH REGULAR SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL AND PHYSICAL DISABILITIES, BEHAVIORAL DISORDERS, AND INDISCIPLINE



TATIANA FONSECA DOS REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo –UNICID (2001); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo –UNICID (2004); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); Assistente de Diretor de Escola – na EMEF Professora Dirce Genésio dos Santos : Professora de Educação Infantil no CEI Professora Marielcia Florêncio de Moraes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática do professor na organização do processo ensino-aprendizagem numa sala de aula com alunos deficiências intelectuais, físicas, transtornos de comportamento e indisciplina. Destaca também a importância da formação dos professores e a participação dos pais na vida escolar do aluno. Para isso este trabalho sugere as novas tecnologias. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que não basta inserir o aluno na sala de aula, é preciso melhorar a infraestrutura da escola, disponibilizar um professor em sala de aula e os dados do laudo médico do aluno e também desenvolver uma metodologia que possibilite melhora na socialização e a aquisição de novas habilidades.

Palavras-chave: Inclusão, Prática educativa, Vida escolar, Tecnologia

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teacher's practice in organizing the teaching-learning process in a classroom with students with intellectual and physical disabilities, behavioral disorders, and indiscipline. It also highlights the importance of teacher training and parental involvement in the student's school life. To this end, this work suggests the use of new technologies. The methodology used was bibliographic research. It was concluded that it is not enough to simply include the student in the classroom; it is necessary to improve the school's infrastructure, provide

a teacher in the classroom, access the student's medical report data, and develop a methodology that enables improved socialization and the acquisition of new skills.

Keywords: Inclusion, Educational practice, School life, Technology

INTRODUÇÃO

A reorganização econômica mundial provocou mudanças na educação e trouxe novos desafios. Novos conceitos e práticas inclusivas foram introduzidos no âmbito escolar com a intenção de promover a inserção de todos os alunos. Este artigo fez uma análise sobre a inclusão do aluno com deficiência no Ensino, abordando desde a convivência desses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola, necessitando de adaptações físicas e uma mudança de conceitos. Justifica-se este estudo, o fato que a escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional, bem como os professores não se sentem preparados para lidar com esta realidade. A urgência com que a sociedade impõe cidadãos cada vez mais capacitados faz com que o ensino se restrinja à formação de 'máquinas' capazes de servir às necessidades de um estado materialista e cada vez mais individualista. É preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades. As adaptações no ambiente físico da escola devem ser feitas para que o deficiente físico seja acolhido e encorajado a ser autônomo. Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral, partindo do projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação. Cabe à escola repensar suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento por meios virtuais, que vai mais além do que a oralidade e a escrita, como também, de recursos tradicionais como giz, lousa e cartilha ou livro didático. 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 realidade. A urgência com que a sociedade impõe cidadãos cada vez mais capacitados faz com que o ensino se restrinja à formação de 'máquinas'

capazes de servir às necessidades de um estado materialista e cada vez mais individualista. É preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades. As adaptações no ambiente físico da escola devem ser feitas para que o deficiente físico seja acolhido e encorajado a ser autônomo. Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral, partindo do projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação. Cabe à escola repensar suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento por meios virtuais, que vai mais além do que a oralidade e a escrita, como também, de recursos tradicionais como giz, lousa e cartilha ou livro didático. 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.

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS

Há tempos, as pessoas tinham o hábito de partilhar as suas vivências, as descobertas e os medos do dia a dia. A partir do momento que surgiu a linguagem articulada que os homens e as mulheres, ainda vivendo em pequenos grupos e muito próximos da natureza, começaram a falar uns com os outros sobre o mundo em que viviam, os animais que caçavam, os instrumentos que fabricavam, os frutos que recolhiam e tudo aquilo que os preocupava. E, assim, pouco a pouco, o ato de contar passou a ser uma das práticas mais universais de toda a humanidade. O que hoje chamamos de literatura pode ter sua origem nas histórias contadas naqueles tempos, histórias que foram conservadas e transmitidas de geração para geração. Em muitas sociedades, as pessoas mais velhas (avós, tios e outros membros da família ou da vizinhança) foram desenvolvendo o costume de contar histórias às crianças, normalmente ao fim dia. Os relatos foram passando de pais para filhos, de avós para netos, cruzando fatos vividos com a imaginação e o sonho dos próprios contadores e transformando-se numa parte importante da tradição oral. Quando estas histórias passaram a ser escritas, elas não só transmitiam conceitos morais, mas também eram didáticas. A Literatura é uma arte vasta, fenômeno de expressão que representa o homem, a Vida, o mundo. É uma das produções mais importantes para a formação do ser humano: de um lado, expressa a experiência do autor, do outro provoca uma experiência no leitor. É um enriquecedor da imaginação e da fantasia, cultiva a liberdade de espírito. As tradições folclóricas e as lendas contadas pelos povos, foram principal fonte inspiradora da literatura. Uma literatura contemporânea, por sua vez, vai além do prazer, da emoção: pretende alertar, transformar a consciência crítica do leitor e interlocutor. A principal função da literatura é atuar sobre as mentes, onde se ampliam as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a literatura os homens têm a oportunidade de aumentar, transformar ou enriquecer suas experiências, ela representa, a cada momento da humanidade, uma etapa de sua constante evolução. A leitura faz com que o aluno tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo a sua volta. Quando a pessoa cria o hábito da leitura, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido, desde assuntos relacionados a política até assuntos sobre culinária. Portanto, a leitura for estimulada desde a infância com certeza se tornara um adulto questionador e crítico, assim a pessoa que não tem o hábito de lê não terá base literária e prática de formar opinião sobre qualquer assunto.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03)

A leitura pode oferecer a descoberta de um mundo novo e fascinante. Com isso a apresentação da leitura para as crianças deve ser feita de uma maneira diferente e atrativa, para que assim elas possam ter uma visão prazerosa e divertida a respeito da leitura, de forma que seja prazeroso e um hábito que será acrescido em sua vida sem que seja visto como algo obrigatório. A leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia a dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo. Quando o aluno é incentivado a leitura, ele se torna ativo e está sempre disposto a desenvolver novas habilidades, querendo sempre algo a mais. Para tornar a sociedade um lugar melhor é necessário fazer parte de uma política de incentivo à leitura e a inclusão de novos leitores à educação. Somente através do incentivo à leitura é que serão conquistados resultados efetivos para a educação.

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada. (LINARD; LIMA, 2008, p.09)

Quando incentivada desde a infância a leitura pode ser uma descoberta de sentimentos e palavras que faz o leitor desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar a sua capacidade crítica. Praticar a leitura estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às muitas questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade, fazendo com que ele sempre queira mais, e não se contente com o essencial. O ato de ler não é somente para entretenimento ou uso acadêmico, é também uma ótima ferramenta que oferece uma visão ampla do mundo, onde o ser humano pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

Assim a produção de leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa, questiona com o objetivo de processar seu significado projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto. (INDURSKY, ZINN, 1985, p.56)

O gosto pela leitura é formado em um processo individual e social ao mesmo tempo e o professor deve entender as dificuldades particulares de cada aluno, e ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando assim a leitura para um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica de cada aluno. A leitura então é uma peça fundamental e necessária para a criação de um ser humano crítico, apto para discutir seus pontos de vista, por estar preparado com uma carga intelectual, superior ao outro que não obteve a mesma carga literária.

O VALOR DA INCLUSÃO

A inclusão no ambiente escolar é um tema muito recente que vem se expandindo cada vez mais, obtendo assim maior força e espaço nas escolas. Tem como base a igualdade de oportunidades, o convívio com as diversidades, a aproximação das diferenças, uma pedagogia voltada para o aluno, importando-se com suas capacidades e potencialidades, em detrimento de suas limitações. Para Pedrinelli (2002, p. 54):

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações [...]

A inclusão é um processo amplo que precisa muito esforço para seu entendimento, devido às várias transformações, nos ambientes físicos, e na mentalidade da população, incluindo o aluno com deficiência. É por meio dela que se pode construir uma sociedade que aceite e valorize as diferenças, aprenda a conviver dentro da diversidade, através da compreensão e da cooperação. A escola como espaço inclusivo vem sendo tema para vários debates e reflexões. Este tema nos remete a questões físicas e atitudinais que norteiam o espaço escolar, pois irá abordar a sua arquitetura, engenharia, transporte, acesso, sentimentos, comportamentos, valores etc. é um conjunto extremamente complexo a ser pensado e discutido em relação à inclusão do aluno com deficiência. A maior preocupação é como realizar esta inclusão de forma eficaz e correta. Sabemos que muitos dos professores atuantes hoje, especificamente os de Educação Física, não receberam em sua formação o conteúdo necessário para realizar esta inclusão. Há também algumas escolas que não tem ainda este preparo para receber um aluno com necessidades especiais, tanto na relação de seu espaço físico, a formação de seus professores e até no preparo dos alunos para como agirem e aceitarem o colega com deficiência. É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os deficientes, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os deficientes, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença. Segundo Mazzotta (1996), o atendimento as necessidades educacionais especiais na classe e ou a utilização de todo conhecimento acumulado pela área de educação especial, proporcionara a melhoria da qualidade de ensino segundo as características de cada aluno, visando a um atendimento individualizado, organiza os currículos, visando diversificar a metodologia e as estratégias de ensino entre tantas modificações e com certeza

benéfica para todos os educandos. Infelizmente, porém não é o que acontece nas salas de aula atualmente, o professor muitas vezes se sente sozinho, sem qualquer referência sobre a história e laudo de seus alunos, e tem que lidar ainda com problemas de disciplina e uma carga horária exaustiva. Somente com a identificação das dificuldades e habilidades do aluno, o professor programará recursos e estratégias que o auxiliarão, promovendo e ampliando possibilidades de participação e atuação do aluno, nas relações, atividades e comunicação no espaço escolar. A inclusão deve ser considerada uma responsabilidade de todos os envolvidos da equipe escolar, que devem auxiliar a criar condições que este aluno se sinta acolhido e que ele receba da escola mais do que uma simples socialização, uma evolução nas suas habilidades, um atendimento para sua higiene e alimentação e a possibilidade de exercícios físicos adequados. A inclusão de alunos no ensino regular pode promover o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, devido à diversidade presente neste ambiente. A pedagogia de inclusão beneficia a todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. O ambiente escolar deve ser favorável à promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social e das necessidades individuais destas crianças. A inclusão aumenta as possibilidades das crianças com necessidades especiais de fazer amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e na construção de conhecimentos.

Não podemos criar currículos e programas educacionais que somente favoreçam uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou termos de habilidades físicas e cognitivas. Inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos.

O DESAFIO DA ELABORAÇÃO DE UMA POLITICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

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 de forma 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 educacionais 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 educacional 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.

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. Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança torna-se fundamental neste processo. De acordo com Rabello, (1999) hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (p.20). Para isso, tem que se repensar sobre a estrutura da escola, a avaliação, interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global. (VYGOTSKY, 1987).

Existem mecanismos de compensação das deficiências orgânicas apresentadas pelos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses construídas para aqueles, cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros. Tal como ressalta Vygotsky (1995), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação através de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito. Para que ocorra a inclusão do deficiente físico na escola regular é necessário que a equipe detecte as barreiras, para que seja melhorado o acesso dentro da escola. Em relação à educação regular, as alterações, não seriam nos conteúdos, mas, na elaboração de diversos métodos de ensino e na transformação do próprio ambiente escolar. A acessibilidade é de grande importância para toda a sociedade, e está relacionada com condições viáveis de mobilidade disponíveis e com a oportunidade de acesso oferecida aos indivíduos, tanto para pessoas que não têm uma deficiência física ou para indivíduos que tenham alguma limitação. Essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação de crianças no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino à necessidade dos alunos. A formação inicial é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. Essas concepções evidenciam a importância exercida pela Universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica, e tem por sua vez, grande responsabilidade com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades educativas especiais ou não.

Segundo Rabelo e Amaral (2003)

As mudanças referentes à formação de professores para a educação inclusiva têm

acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada “normal”, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”. (RABELO E AMARAL 2003, p.209).

Para a efetivação das mudanças necessárias, não se pode oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem fazer uma reflexão acerca das individualidades humanas, pois, desta forma, pode-se acabar auxiliando a manter práticas segregacionistas, reforçando a ideia de que a inclusão refere-se apenas ao aluno com deficiência. O mais viável para o currículo das universidades seria um trabalho interdisciplinar onde os conteúdos ligados à educação inclusiva fossem organizados em conjunto com todas as disciplinas que integram o currículo do curso, de maneira a intensificar estudos teóricos, análises e discussões sobre a exclusão, de modo geral. O momento atual impõe que o profissional de educação desenvolva habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social. As políticas sociais vêm transformando as relações de trabalho, através da inserção das tecnologias digitais, de forma significativa mudando o cotidiano dos profissionais de todas as áreas. Impulsionado pelos avanços tecnológicos, o professor também precisa modificar sua prática pedagógica, para o acesso rápido e estratégico de informações. De acordo com Moran (2000), ao estruturar sua proposta pedagógica, utilizando tecnologia digital, o professor precisa estabelecer vínculos com os alunos, conhecer seus interesses, e seus conhecimentos prévios. Motivar o aluno a fazer parte da proposta pedagógica, colocando-o ao par sobre o que será abordado e convidando-o a contribuir. O acesso a Internet é uma ferramenta que pode facilitar na inovação de propostas pedagógicas alternativas, bem como no contato com o conhecimento de ponta para comparar e avaliar as propostas. Isso se faz possível, desde que as escolas estejam equipadas tecnologicamente. O professor necessita de atualização permanente, buscar sempre informações. Saber somente sobre a sua área de atuação não é mais suficiente para atender as necessidades dos alunos. O processo educativo precisa estar vinculado ao contexto social, em que o aluno está inserido. Para isso deve conhecer e usar as tecnologias, bem como outros recursos pedagógicos. Deficientes Físicos necessitam de profissionais comprometidos, que gostam do que fazem e que se sensibilizem com as dificuldades das pessoas com deficiência. Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é parte dos professores uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

O educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Sugerem propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. (STAIMBACK E STAIMBACK 1999 p.23).

É de grande importância que os professores acolham cada aluno, livres de preconceitos e

comprometidos politicamente com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento humano, a despeito de suas diferenças. A intenção não é formar professores especialistas para alunos deficientes e sim que estes profissionais tenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações com a escola. Os professores que apresentam mais sucesso no trabalho inclusivo são os que aceitam a diversidade e se envolvem com as atividades desenvolvidas com os alunos. Assim fica evidente que sem mudança de postura, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Há que se eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, onde o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, e suas práticas não atendem às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência. Carvalho (1997) ressalta que, embora tenham ocorrido avanços no que diz respeito à remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, muitas vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais, porém sem participar efetivamente das atividades escolares e, portanto não estão aprendendo, e o autor ainda acrescenta que, para que a inclusão realmente ocorra, a prática pedagógica precisa ser mudada. A escola deve ter vínculos com a comunidade, valorizar momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a participação da família. Os pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação. As escolas onde os pais estão mais presentes, participando, dando sugestões, cobrando, reclamando, melhoram a qualidade de ensino e os alunos se envolvem e aprendem mais. Ressalta-se que nas reuniões bimestrais, os pais devem conversar com o professor, trocar ideias com outros pais, apontar problemas e soluções.

A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão, seja de forma individualizada ou por meio de organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas, para seus filhos, seja garantida. É imprescindível que elas, as famílias busquem conhecer, participar, dando o exemplo de cidadania, e servir, assim, como mais um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender para ser. (SANTOS, 1999 p 78/79).

Embora esse panorama venha se modificando, é preciso que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade. Segundo este autor, os pais cujos filhos não têm necessidades especiais e estudam em salas com inclusão de crianças com deficiências físico-motoras ou mentais, aprovaram a proposta de inclusão. Eles observaram as seguintes mudanças em seus filhos: maior aceitação em relação às diferenças individuais, as crianças se tornaram mais conscientes a respeito das necessidades dos outros e mais confortáveis na presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, braile, entre outros.

Além disso, elas se mostraram mais voluntárias a ajudar os outros e desenvolveram uma postura crítica

contra preconceitos a pessoas com deficiências. É importante a direção incentivar a participação da comunidade, propiciando um espaço em que questões voltadas às deficiências, dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina possam ser estudadas e debatidas.

ADAPTAÇÕES NOS SISTEMAS DE ENSINO

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante à criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Nestes termos a acessibilidade deve ser assegurada nos seguintes aspectos: mediante à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação. Incluem-se também, as instalações, equipamentos, mobiliários, nos transportes escolares, nas barreiras nas comunicações e informações. (MANTOAN, 2006, p. 64). Além destas adaptações, em alguns casos também se fazem necessárias as adaptações curriculares, que correspondem às respostas educativas que são ofertadas pelo sistema educacional que tem como objetivo favorecer a todos os alunos, inclusive os que possuem algum tipo de necessidade educativa especial. Estas necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível. Estas estratégias preveem ações que procedem de atribuições e instâncias político-administrativas superiores e são consideradas Adaptações Curriculares de Grande Porte. Ao contrário, outras adaptações compreendem modificações menores, de competência específica do professor e que podem ser pequenos ajustes e orientações que são consideradas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. As adaptações curriculares de grande porte devem ser aplicadas mediante prévia da real necessidade do aluno, a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a resposta curricular regular. Estas adaptações devem atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização. Dentre as categorias das adaptações curriculares de grande porte, podem estar assim distribuídas em relação às responsabilidades das instâncias político-administrativa a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação e a efetivação de ações que garantam a

interdisciplinaridade.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO

Para utilizar a tecnologia o professor deve estar preparado e conhecer as alternativas de trabalho. A utilização desta ferramenta e metodologia, sem uma proposta coerente baseada em fatos reais, não garante a eficácia na construção do conhecimento, até porque o conhecimento depende de informações e estas devem ser filtradas de forma adequada para que se tenha base sólida de um conhecimento válido e científico. O processo de inclusão digital para as crianças com deficiência intelectual é de responsabilidade do professor, que deve ter uma base de conhecimento sólida sobre as possibilidades a serem utilizadas de acordo com cada caso, visto que cada criança tem uma necessidade diferente em relação as outras. O professor deve observar quais as reais necessidades destas crianças e muitas vezes analisar caso por caso a fim de poder proporcionar possibilidades para que a criança possa desenvolver sua cognição através do que lhe é disponibilizado no meio virtual (VILELA, 2016). O professor precisa ter acesso ao laudo e conhecer as especificidades da criança, como suas habilidades, acuidade visual, se possui alguma deficiência auditiva. É importante a comunicação e compartilhamento de informações entre pais e professores para a troca de informações que pode ser realizado por meio de encontros. Muitas vezes o professor vai perceber que a criança não escuta ou não enxerga durante a aula, pois não existe o compartilhamento de informações que constam no prontuário do aluno. Há leis que garantem às pessoas com necessidades especiais o acesso ao computador, porém, falta muito para que as escolas públicas estejam prontas para receber essas crianças. A prefeitura de São Paulo possui uma sala de informática, mas faltam as adaptações e programas que possam atender as especificidades desses alunos.

Segundo Bueno (1999), é construir um currículo de formação do professor baseados em dois princípios. O do professor que possui conhecimentos que o permita ministrar aulas a diferentes grupos com necessidades educacionais especiais; e o do professor especialista em educação especial. Mas o que devemos melhorar na Educação Inclusiva? Observa-se a situação da formação do professor diante dessa proposta, devido a complexidade, que exige uma mudança de estratégia política, institucional e individual, e principalmente quando se pensa aliado a tudo isso, o uso da alta tecnologia como recurso imperativo no mundo atual. A Tecnologia Assistiva (TA) é um vocabulário novo para qualificar qualquer recurso que auxilie nas habilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. É muito usada em escolas especiais, na adaptação de brinquedos, de ambientes e materiais utilizados em sala de aula. Segundo Galvão (2006), dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, estão os softwares voltados à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, tais recursos integram o aluno ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade. Há um projeto com bons resultados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é um sistema operacional que ajuda os deficientes visuais a trabalhar no computador com arquivos. Esse sistema se comunica por meio de voz, sugerindo os comandos para a máquina. Existem softwares específicos para a Educação Especial que podem ser comprados em qualquer comércio local, mas também existem outros que são específicos do Windows, como: o Visio, o PowerPoint e o Paint. No Visio, tem imagens que podem ser aumentadas e

fáceis de manipular, e trabalhar com diagramas de vários tipos, montagem de organogramas, fluxogramas, modelagem de dados, plantas baixas, cartazes. Assim pode-se criar muitas atividades que ajudarão na criação do desenho e da montagem.

O PowerPoint é um software usado para criação, edição, exibições e apresentações gráficas. Escolhem-se a temática e a utiliza em imagens, sons, textos e vídeos, essas ferramentas ajudam na animação e montagem. O Paint é um software para desenhos simples e utilizado para edição de imagens. As suas ferramentas são usadas com facilidade, por exemplo, de apagadores, preenchimentos com cores, seleções de uma determinada cor, lápis, pincel, spray, linhas e outros. É um software muito conveniente para brincar e ensinar as crianças especiais. Existem vários softwares livres que podem ser baixados e adaptados, com muitas ferramentas de interação para desenvolver a criatividade e aumentar os conhecimentos. Há teclados especiais para crianças com dificuldades motoras. Há várias pranchas diferentes, algumas com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações, tudo que ajuda o trabalho com alunos que tem dificuldades. Há mouses especiais e são vários modelos com movimento do cursor com formato de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse. De acordo com os dados de Sandholtz (1997), a presença da tecnologia, como recurso utilizado em sala de aula, complicam à vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia. No caso do professor formado há muitos anos, torna-se mais difícil a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo aos alunos que necessitam de trabalhos educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, a Escola inclusiva deve ter em seu projeto educativo a ideia de respeito à diversidade, sendo definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção. É necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e que se disponibilizem os recursos disponíveis. A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e observa a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas e alunos indisciplinados se faz necessário buscar formas para mudá-la. A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar que não atende as suas necessidades, e não participam das atividades em classe, porque não são adequadas as suas aptidões. A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é desejável sob todos os aspectos. Para que isso se torne realidade, é necessário vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica. É preciso à instalação de chuveiros e vestiários, banheiros equipados para higiene dos alunos. Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância

dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também que a formação de professores capacite-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso, saber diferenciá-los entre si. Através desse trabalho fica claro que algumas práticas contribuem na inclusão dos alunos com necessidades especiais, dentre estas, o uso do computador como ferramenta para o trabalho com essas crianças. Pensar em inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Os conhecimentos sobre a inclusão social e os direitos em lei, não devem ser apenas teorias, mas sim posto em prática. A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo, etc. Podem-se criar oficinas de ambiente virtual para aluno com necessidades especiais. Para isso é preciso à capacitação de professores em tecnologias, pesquisa na criação de softwares na identificação das necessidades; mão de obra especializada em programação, e uma visão pedagógica, para atender as diversas necessidades educacionais especiais. Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMARO, DieglesGiacomelli; MACEDO, Lino. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar**, 2002. .
- BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999, p.7 23.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96.
- CARVALHO Rosita Edler. **A escola como espaço inclusivo**. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente. 1997. _____. **Temas em educação especial**. Rio de janeiro: WVA,1997.
- MORAN, J. M.. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.
- RABELO, AnneteScotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC. Ano 9, no 21, 2000. R
- RABELO, AnneteScotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia**. In: LISITA, V.M.S. de S.; STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- VALENTE, J. A.. **Diferentes usos do computador na educação**.In: Valente.

J.A. (Org). Computadores e conhecimento. Campinas: NIED – UNICAMP, 1995b. |
VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING THE TEACHING-LEARNING PROCESS

TELMA YOCHICO IDE COVRE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1991); Pós Graduação em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2017). Professora de Educação Infantil no CEI Vila Constança na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A relação entre psicanálise e educação tem se mostrado um campo fértil para a compreensão dos processos subjetivos envolvidos no ensino e na aprendizagem. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um ambiente permeado por afetos, conflitos, desejos e relações simbólicas que influenciam diretamente o desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, a psicanálise contribui ao oferecer subsídios teóricos para compreender o aluno em sua singularidade, considerando aspectos inconscientes que interferem no aprender. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da psicanálise para a educação, discutindo conceitos fundamentais como inconsciente, transferência, desejo e constituição do sujeito, bem como suas implicações na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da psicanálise e da educação. Conclui-se que a aproximação entre psicanálise e educação possibilita uma visão mais humanizada do processo educativo, favorecendo práticas pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais e subjetivas dos educandos.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Subjetividade; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The relationship between psychoanalysis and education has proven to be a fertile field for understanding the subjective processes involved in teaching and learning. School is not only a space for the transmission of content,

but also an environment permeated by affects, conflicts, desires, and symbolic relationships that directly influence the development of the subject. In this sense, psychoanalysis contributes by offering theoretical support for understanding the student in their singularity, considering unconscious aspects that interfere with learning. This article aims to analyze the contributions of psychoanalysis to education, discussing fundamental concepts such as the unconscious, transference, desire, and the constitution of the subject, as well as their implications for pedagogical practice. This is a bibliographical research, based on classic and contemporary authors of psychoanalysis and education. It concludes that the approximation between psychoanalysis and education allows for a more humanized view of the educational process, favoring pedagogical practices sensitive to the emotional and subjective dimensions of the students.

Keywords: Psychoanalysis; Education; Subjectivity; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo da história, tem sido compreendida principalmente como um processo de transmissão de conhecimentos formais, voltado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, essa visão mostra-se limitada ao desconsiderar aspectos emocionais, afetivos e subjetivos que influenciam significativamente o processo de aprendizagem. A partir dessa constatação, surge a necessidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, entre elas a psicanálise.

A psicanálise, fundada por Sigmund Freud no final do século XIX, trouxe importantes contribuições para a compreensão do funcionamento psíquico humano, especialmente no que se refere ao inconsciente, aos conflitos internos e à constituição do sujeito. Quando articulada ao campo educacional, essa abordagem permite ampliar o olhar sobre o aluno, o professor e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da psicanálise para a educação, destacando como seus conceitos podem auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem, dos vínculos estabelecidos na escola e do papel do educador como mediador do processo educativo. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis à subjetividade dos alunos, especialmente diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de obras de autores clássicos da psicanálise, como Freud e Lacan, e de estudiosos que dialogam com o campo educacional. A estrutura do artigo contempla a contextualização da psicanálise, sua interface com a educação, as contribuições para a prática pedagógica e, por fim, as considerações finais.

A PSICANÁLISE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A psicanálise é uma teoria e um método clínico criado por Sigmund Freud no final do século XIX, com o objetivo de compreender o funcionamento do psiquismo humano e os processos que influenciam o comportamento, os sentimentos e os pensamentos dos indivíduos. Diferentemente de outras abordagens psicológicas, a psicanálise parte do pressuposto de que nem tudo o que orienta as ações humanas está disponível

à consciência. Assim, ela propõe que grande parte da vida psíquica é inconsciente e se manifesta de forma indireta por meio de sintomas, sonhos, atos falhos e dificuldades nas relações interpessoais.

Um dos conceitos centrais da psicanálise é o inconsciente, compreendido como uma instância psíquica que abriga desejos, lembranças, fantasias e conflitos que foram reprimidos por serem considerados inaceitáveis ou geradores de angústia. Embora não estejam acessíveis de forma direta à consciência, esses conteúdos exercem forte influência sobre o comportamento e as escolhas do sujeito (FREUD, 2011). Dessa forma, o inconsciente não é um espaço passivo, mas um sistema ativo que interfere constantemente na vida cotidiana, inclusive nos processos de aprendizagem e socialização.

Relacionado ao inconsciente, Freud desenvolveu o conceito de pulsão, entendido como uma força interna que impulsiona o sujeito em direção à satisfação de determinadas necessidades. Diferentemente dos instintos biológicos, as pulsões possuem um caráter psíquico e estão ligadas tanto à sobrevivência quanto à agressividade e à sexualidade. Freud distingue, de modo geral, as pulsões de vida, associadas à preservação e à construção de vínculos, e as pulsões de morte, relacionadas à destrutividade e à agressão. O modo como essas pulsões são expressas, reprimidas ou sublimadas influencia diretamente o comportamento humano e a forma como o sujeito se relaciona com o outro e com o mundo social.

Outro conceito fundamental da psicanálise é o de constituição do sujeito. Para Freud (2010), o sujeito não nasce pronto, mas se forma ao longo do desenvolvimento, especialmente a partir das primeiras experiências vividas na infância. As relações estabelecidas com os cuidadores, principalmente com as figuras parentais, desempenham papel essencial nesse processo. Essas vivências iniciais deixam marcas profundas no psiquismo e contribuem para a construção da personalidade, influenciando a maneira como o indivíduo lida com regras, frustrações, desejos e limites ao longo da vida.

Nesse sentido, a infância é compreendida pela psicanálise como um período decisivo para a formação psíquica. Experiências de afeto, cuidado, ausência ou excesso de exigências podem repercutir na vida adulta e se manifestar em dificuldades emocionais, comportamentais ou cognitivas. No contexto educacional, essas marcas podem aparecer na forma como o aluno aprende, se relaciona com professores e colegas, reage às normas escolares e enfrenta situações de avaliação e cobrança.

Jacques Lacan, ao retomar e aprofundar a teoria freudiana, introduz contribuições importantes ao enfatizar o papel da linguagem e do simbólico na constituição do sujeito. Para Lacan (1998), o sujeito é atravessado pela linguagem desde muito cedo, sendo constituído a partir do discurso do outro. Isso significa que o indivíduo se reconhece e se organiza psiquicamente por meio das palavras, dos significados e dos sentidos que lhe são atribuídos no meio social. Dessa forma, o desejo do sujeito está sempre relacionado ao desejo do outro, o que reforça o caráter relacional da experiência humana.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo racional e cognitivo, mas também como um fenômeno simbólico e afetivo. O aluno não aprende somente conteúdos, mas se envolve subjetivamente com o conhecimento, com a figura do professor e com o ambiente escolar. Aspectos emocionais, vínculos estabelecidos e experiências anteriores influenciam diretamente o modo como o sujeito se apropria do saber.

Portanto, os conceitos fundamentais da psicanálise, como inconsciente, pulsão, constituição do sujeito e linguagem, oferecem importantes contribuições para a compreensão do comportamento humano em diferentes contextos, inclusive o educacional. Ao considerar a dimensão subjetiva do indivíduo, a psicanálise possibilita uma visão mais ampla e sensível dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, reconhecendo que o sujeito é atravessado por desejos, conflitos e experiências que vão além do que é visível ou consciente.

A maneira como as pulsões são expressas ou reprimidas está relacionada ao processo de socialização do sujeito. Desde cedo, a criança aprende que nem todos os seus desejos podem ser satisfeitos de forma imediata, sendo necessário adequar-se às normas e regras impostas pelo meio social. Esse processo pode gerar conflitos internos, que, se não elaborados, podem se manifestar em dificuldades emocionais ou comportamentais. Nesse sentido, a psicanálise contribui para a compreensão das tensões existentes entre o desejo individual e as exigências da vida em sociedade.

A constituição do sujeito é outro ponto central da teoria psicanalítica. Para Freud (2010), o sujeito se forma a partir das relações estabelecidas com o outro, especialmente nas primeiras experiências da infância. O vínculo com os cuidadores, as formas de afeto, cuidado, ausência ou excesso de exigências deixam marcas profundas no psiquismo. Essas experiências iniciais influenciam a construção da personalidade e repercutem ao longo da vida, interferindo na maneira como o indivíduo aprende, se relaciona e enfrenta situações de conflito e frustração.

A infância, portanto, ocupa lugar privilegiado na psicanálise, pois é nesse período que se estruturam os principais aspectos da vida psíquica. Experiências de segurança emocional favorecem o desenvolvimento saudável, enquanto vivências marcadas por insegurança, negligência ou excesso de cobrança podem gerar dificuldades futuras. No contexto educacional, essas marcas podem aparecer na forma como o aluno se posiciona diante do saber, da autoridade do professor e das regras institucionais.

Jacques Lacan, ao retomar a obra de Freud, trouxe importantes contribuições ao enfatizar o papel da linguagem e do simbólico na constituição do sujeito. Para Lacan (1998), o sujeito é constituído na e pela linguagem, sendo atravessado pelo discurso do outro desde muito cedo. Isso significa que o indivíduo se reconhece e se organiza psiquicamente a partir das palavras, dos significados e das nomeações que recebe no meio social. O desejo do sujeito, segundo Lacan, está sempre relacionado ao desejo do outro, o que reforça o caráter relacional da experiência humana.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo cognitivo ou racional. Ela envolve também dimensões afetivas e simbólicas, que influenciam diretamente a relação do sujeito com o conhecimento. O aluno aprende não apenas conteúdos, mas também estabelece vínculos com o saber, com o professor e com a instituição escolar. Questões emocionais, experiências anteriores e a forma como o sujeito é reconhecido no ambiente educativo interferem significativamente no processo de aprendizagem.

Dessa forma, os conceitos fundamentais da psicanálise, como inconsciente, pulsão, constituição do sujeito e linguagem, oferecem importantes contribuições para a compreensão do comportamento humano. Ao considerar a singularidade de cada sujeito e a influência de sua história de vida, a psicanálise possibilita uma leitura mais ampla e sensível dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa abordagem destaca que

educar e aprender envolvem não apenas transmissão de conteúdos, mas também o reconhecimento da subjetividade, dos desejos e dos conflitos que atravessam o ser humano.

O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Um dos conceitos psicanalíticos mais relevantes para a compreensão das relações educativas é o de transferência. Originado no campo da clínica psicanalítica, esse conceito refere-se ao processo pelo qual sentimentos, expectativas, desejos e modos de relação construídos em experiências anteriores são deslocados e projetados sobre novas figuras presentes na vida do sujeito. Na psicanálise, a transferência é compreendida como um fenômeno inconsciente, inevitável e estruturante das relações humanas, não se restringindo ao espaço terapêutico, mas manifestando-se em diversos contextos sociais, entre eles a escola.

Segundo Freud (2011), a transferência ocorre quando o sujeito revive, de forma inconsciente, vínculos afetivos estabelecidos anteriormente, especialmente aqueles relacionados às figuras parentais. No ambiente escolar, esse fenômeno pode ser observado na relação entre alunos e professores, uma vez que o educador ocupa um lugar de autoridade, cuidado e mediação do saber. Assim, o professor pode ser investido, pelo aluno, de significados que remetem a experiências vividas com pais, cuidadores ou outras figuras importantes de sua história.

Essas projeções podem assumir diferentes formas. Em alguns casos, o aluno desenvolve sentimentos positivos em relação ao professor, como admiração, confiança e desejo de agradar, o que pode favorecer o envolvimento com as atividades escolares e o interesse pelo aprendizado. Em outros casos, podem surgir sentimentos negativos, como resistência, medo, rejeição ou hostilidade, especialmente quando experiências anteriores foram marcadas por frustrações, autoritarismo ou falta de acolhimento. Esses afetos transferenciais influenciam diretamente a forma como o aluno se posiciona diante do conhecimento, das regras escolares e das relações interpessoais.

A transferência, portanto, exerce papel significativo no processo de ensino e aprendizagem. A maneira como o aluno percebe o professor pode facilitar ou dificultar a apropriação do saber. Quando o vínculo estabelecido é marcado por confiança e reconhecimento, o aluno tende a se sentir mais seguro para expressar dúvidas, participar das atividades e enfrentar desafios. Por outro lado, quando a relação é atravessada por sentimentos negativos, o aluno pode apresentar comportamentos de evitação, desinteresse, agressividade ou dificuldade de concentração, comprometendo seu desempenho escolar.

Compreender o conceito de transferência permite ao educador ampliar seu olhar sobre os comportamentos apresentados pelos alunos. Em vez de interpretar atitudes desafiadoras, resistências ou desmotivação apenas como indisciplina ou falta de interesse, o professor pode reconhecer que tais manifestações expressam conteúdos subjetivos e emocionais. Nesse sentido, a psicanálise contribui para uma leitura mais sensível do cotidiano escolar, ao considerar que o comportamento do aluno carrega significados que vão além do que é visível ou imediato.

É importante destacar que a transferência não é algo que o professor controla ou provoca de forma consciente. Ela ocorre de maneira espontânea, como parte da dinâmica das relações humanas. No entanto, ao reconhecer sua existência, o educador pode adotar uma postura mais reflexiva e menos punitiva diante das dificuldades relacionais. Isso não significa assumir o papel de terapeuta, mas sim compreender que o processo educativo envolve dimensões afetivas que precisam ser consideradas para que o ensino seja mais eficaz.

A postura do professor diante da transferência é fundamental. Quando o educador responde de forma autoritária ou defensiva aos sentimentos projetados pelo aluno, pode reforçar conflitos e intensificar resistências. Por outro lado, uma postura acolhedora, firme e respeitosa contribui para a construção de um ambiente seguro, no qual o aluno se sente reconhecido como sujeito. Essa atitude favorece a elaboração dos afetos transferenciais e possibilita uma relação mais saudável com o saber e com a autoridade.

Além disso, a transferência também se manifesta de forma coletiva, envolvendo a turma como um todo. Os alunos podem atribuir ao professor expectativas relacionadas à justiça, proteção ou controle, influenciando a dinâmica do grupo. A forma como o educador lida com essas expectativas impacta diretamente o clima escolar e as relações estabelecidas em sala de aula. Assim, compreender a transferência auxilia o professor a manejar melhor conflitos, estabelecer limites e promover um ambiente de aprendizagem mais equilibrado.

Nesse contexto, a formação docente se torna um aspecto central. Professores que refletem sobre sua prática e reconhecem a dimensão subjetiva das relações educativas tendem a lidar de forma mais consciente com as demandas emocionais dos alunos. A psicanálise, ao oferecer ferramentas conceituais para a compreensão da transferência, contribui para que o educador desenvolva uma escuta mais atenta e uma postura mais empática, sem perder sua função pedagógica.

Portanto, o conceito de transferência no contexto escolar evidencia que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve relações, afetos e significados construídos ao longo da história de cada sujeito. Reconhecer a transferência permite compreender que o aprendizado é atravessado por experiências emocionais e vínculos simbólicos, tornando o ato de ensinar e aprender um processo complexo, humano e relacional. Ao considerar essa dimensão, a escola pode se constituir como um espaço mais acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

A ESCUTA E O DESEJO DE APRENDER

A escuta é um elemento fundamental na articulação entre psicanálise e educação. Diferente de ouvir apenas o conteúdo verbal, a escuta psicanalítica envolve atenção aos silêncios, aos gestos e às manifestações emocionais do sujeito. No ambiente escolar, essa escuta pode favorecer a construção de vínculos mais saudáveis entre professores e alunos.

O desejo de aprender não pode ser imposto, mas construído. De acordo com Lacan (1998), o desejo surge na relação com o outro e é influenciado pelo reconhecimento. Quando o aluno se sente reconhecido em sua singularidade, tende a se envolver mais com o processo de aprendizagem.

Assim, práticas pedagógicas que valorizam a escuta e o diálogo contribuem para despertar o interesse do aluno, favorecendo um ambiente escolar mais acolhedor e significativo.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A psicanálise não oferece métodos pedagógicos prontos, mas propõe uma mudança de postura frente ao educando. Ao considerar o aluno como sujeito singular, o educador passa a compreender que cada criança ou jovem aprende de forma diferente, em tempos distintos.

Essa perspectiva contribui para práticas pedagógicas mais flexíveis, que respeitam os limites e potencialidades dos alunos. Além disso, favorece a reflexão sobre a medicalização excessiva das dificuldades escolares, incentivando a busca por compreensões mais amplas dos comportamentos apresentados.

Para o professor, o contato com a psicanálise também possibilita maior reflexão sobre sua própria prática, seus limites e suas expectativas em relação aos alunos, promovendo um exercício constante de autoconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre psicanálise e educação revela-se fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada e sensível às dimensões subjetivas do processo educativo. Ao reconhecer o aluno como sujeito de desejos, conflitos e afetos, a escola amplia sua função para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de desenvolvimento integral.

Conclui-se que a psicanálise contribui significativamente para a compreensão das relações escolares, das dificuldades de aprendizagem e do papel do educador. Embora não se proponha como método pedagógico, essa abordagem oferece importantes subsídios teóricos para repensar a educação contemporânea, promovendo práticas mais inclusivas e reflexivas.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SOUZA, Octavio. **Psicanálise e educação: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

A PSICOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA



PSYCHOPEDAGOGY AS AN INTERVENTION IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

THAIS DA LUZ SILVA

Graduada em pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB concluído em 2012; Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade Internacional Signorelli, concluído em 2015; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade XV de Agosto concluído no primeiro semestre de 2019; Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a nova nomenclatura “Transtornos do Espectro Autista” – TEA, definida em 2013 pela Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – DSM-V, definindo os sintomas desde o início da vida para que assim se possa identificar as dificuldades de uma criança com TEA. Deste modo se fez necessário realizar pesquisas sobre o histórico do autismo a partir das pesquisas de Kanner (1943) para chegarmos a atual nomenclatura. Compreendendo o transtorno TEA, os teóricos Nicola e Renzo (2012) entre outros que nos esclarecem o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com TEA no âmbito escolar, enfatizando a individualidade de cada uma. Salientando-se a importância da individualidade da criança com TEA Bastos (2015), Cunha(2011) entre outros pesquisadores nos elucidaram com a psicopedagogia se torna aliada no processo de aprendizagem da criança com TEA, baseando-se em um atendimento que visa o psicológico, o cognitivo e a afetividade, buscando de maneira lúdica observar as habilidades e dificuldades, tratando-se de observações diretas e pesquisas sobre a criança possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e autonomia.

Palavras chave: TEA, Desenvolvimento e Psicopedagogia

ABSTRACT

This research sought to understand the new nomenclature "Autism Spectrum Disorders" – ASD, defined in 2013 by the New American Classification of Mental Disorders – DSM-V, defining the symptoms from the beginning of life so that the difficulties of a child with ASD can be identified. Therefore, it was necessary to conduct research on the history of autism, starting with Kanner's research (1943), to arrive at the current nomenclature. Understanding ASD, theorists Nicola and Renzo (2012), among others, shed light on the development and learning of a child with ASD in the school setting, emphasizing the individuality of each child. Highlighting the importance of the individuality of children with ASD, Bastos (2015), Cunha (2011), and other researchers have shown us that psychopedagogy becomes an ally in the learning process of children with ASD, based on an approach that addresses psychological, cognitive, and affective aspects, seeking to observe abilities and difficulties in a playful way. This involves direct observation and research on the child, enabling the development of new knowledge and autonomy.

Keywords: ASD, Development, Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

Em 2013 A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – DSM-V, veio englobar duas características do autismo em um único diagnóstico sendo eles: déficit de comunicação social e interesses restritos e repetitivos, definindo um grupo de transtornos com as características citadas como “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). Para chegarmos a tal nomenclatura buscou-se pesquisas e Leo Kanner (1943) que descreveu afecções específicas com base em acepções precisas definindo o autismo infantil: “ ... incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida.” (KANNER, apud FERRARI, 2012, p. 9).

Deste modo muitas pesquisas foram realizadas sobre o tema que de acordo com Nicola e Renzo (2012) entre a falta de interação social e os interesses restritos e repetitivos as crianças com TEA também podem apresentar risos e choro fora do contexto, ausência da oralidade, dificuldade com o contato visual, hipersensibilidade a rumores, comprometimento intelectual.

Sintomas estes que de acordo com Dourado (2012) são perceptíveis nos primeiros meses de vida, como a falta de contato com a mãe, após um ano de vida preferem brincar sozinhas, dando preferência a objeto específico, em muitos casos a família não percebe, procurando ajuda clínica quando a criança inicia a pré-escola.

Com base em pesquisas realizadas nos autores acima foi-se possível começar a pesquisa bibliográfica referente a psicopedagogia como aliada no processo de desenvolvimento da criança com TEA. Sendo este a indagação da presente pesquisa.

Estudos realizados com base em Bastos (2015), Paín (1985) podemos compreender a psicopedagogia com área que estuda e observa a criança diante de pesquisas realizadas sobre o histórico familiar e escolar, realizando atividades lúdicas, afim de que possa criar vínculo e compreender as suas habilidades e aperfeiçoar os conteúdos que apresenta dificuldades.

A intervenção do psicopedagogo junto às crianças e aos adolescentes pode acompanhar a proposta de atuação dos educadores nos momentos mais diferenciados da evolução psíquica e subsidiá-los para se repensar o desenvolvimento humano numa ótica mais integrada e ampla. (BASTOS, 2015, p.55)

Visando a presente pesquisa com o intuito de esclarecer o conceito TEA e seus sintomas possuindo como hipótese os atendimentos psicopedagógicos utilizados como recurso auxiliador para o desenvolvimento da criança com TEA, afim de que possa melhor esclarecer dúvidas existentes por partes dos pais e educadores propondo um trabalho que estimule as habilidades da criança, proporcionando assim o direito á educação, respeito e interação social, independente das suas limitações. Deste modo foi-se necessário a pesquisa bibliográfica com base nos autores especialistas nos temas: Autismo, desenvolvimento infantil e psicopedagogia. Havendo assim os objetivos:

- Compreender o Transtorno da Espectro Autista
- Identificar sintomas do transtorno nos primeiros anos de vida
- Entender o trabalho do psicopedagogo como recurso para o desenvolvimento da criança com TEA.

ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Transtorno do espectro autista (TEA) é a nomenclatura empregada pelo Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSM-V que engloba duas características específicas em um único diagnóstico, deste modo facilitando e tornando os diagnósticos mais rápidos, auxiliando no tratamento e desenvolvimento da criança com TEA. No entanto para compreender o transtorno, se faz necessário buscar embasamento teórico de estudiosos que nos esclarecem como se foi possível chegar a atual terminologia.

Ferrari (2012) elucida que a terminologia autismo vem do grego “autós”, designando-se de “si mesmo”, empregado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Bleuler que descreveu o retraimento e a fuga da realidade assim como os adultos diagnosticados com esquizofrenia, de acordo com Ferrari (2012) Bleuler definiu o autismo como uma forma precoce da esquizofrenia.

Em 1943 o psiquiatra Leo Kanner afirmou as características de Bleuler, Leo Kanner descreveu aceções precisas sobre o autismo num quadro nosográfico publicado em seu artigo “Austistic disturbance of affective contact” (Distúrbios autísticos de contato afetivo). Kanner realizou sua pesquisa com 11 crianças entre 2 e 8 anos de idade e distinguiu a síndrome autística com características clínicas especificando em seu artigo: “Incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida”. (KANNER, apud FERRARI, 2012. p. 9).

Leo Kanner incontestavelmente tornou-se o primeiro a descrever sobre o autismo em suas características clínicas, ressaltando a evolução dos sintomas com o passar do tempo dentre eles o retraimento, a imutabilidade, estereotipias, distúrbios da linguagem, inteligência e o desenvolvimento físico em alguns casos.

Nicola e Renzo (2012) assim como Ferrari (2012) esclarecem que importantes autores abordaram a temática, porem são as pesquisas de Kanner que possuem validade até os dias de hoje, considerando-se as características descritas em seu artigo.

Assim, tomando por base estas definições preliminares podemos afirmar que as características principais são de isolamento, de uma condição de vida própria e repetitiva, um desconhecimento do próprio corpo, que fica interiorizado como que revestido por uma carapaça onde a criança se protege do mundo exterior, negando-o. (NICOLA e RENZO, 2012. p. 8)

As autoras Nicola e Renzo deste modo retratam uma considerada ausência de contato com a realidade, comportando-se como se o próximo não existisse, mantendo uma necessidade estável e inalterado no seu ambiente natural apresentando manifestações de raiva e angustia por modificações no cotidiano, possuindo movimentos repetitivos em muitos dos casos movimentos giratórios, movimentos estes que lhes proporcionam excitação e satisfação.

... uma criança com individualidade única que dá sentido e dimensão aos critérios singulares que a definem e que em uma abordagem respeitável, apesar da necessidade de uma investida qualitativa, não se pode jamais abandonar o aspecto qualitativo que se apresentará sempre de forma diferenciada. (NICOLA E RENZO, 2012, p.5)

Assim as autoras reafirmam as características específicas observadas como detectores para o diagnóstico do transtorno, e enfatizam a importância do tratamento para melhor desenvolvimento da criança, porém os sintomas sempre existirão, isto é o tratamento ameniza os sintomas, uma criança autista será um adulto autista.

O psiquiatra Hans Asperger (1944) escreveu o artigo “A psicopatia autista na criança”. Em seu artigo Asperger especificou a dificuldade na interação social, estereotípias, interpretação literal da linguagem e enfatizou a aquisição cognitiva de normal para alto, salientando a maior incidência no sexo masculino, deste modo suas pesquisas deram origem a Síndrome de Asperger, denominada como psicopatia autística ou autismo de alta funcionalidade, onde a criança possui os sintomas do autismo com um quociente intelectual normal ou acima da média.

Deste modo Ferrari (2012) esclarece que Kanner desejou salientar que existe diferença entre a criança autista e a criança com deficiência intelectual, porém a maioria das crianças com autismo possuem um déficit intelectual, sendo para a maioria delas inferior a 50°, para um quarto entre 50° e 70° e para o quarto restante acima de 70°. Ferrari cita que: “ O caso de adulto autista com desempenho intelectual extraordinário, retratado no filme Rain Man, permanece portanto, desse ponto de vista, muito raro”. (FERRARI, 2012, p. 15)

As pesquisas sobre o tema autismo continuam e em 1952 é publicada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM – I) enquadrando os sintomas do autismo semelhantes a um subgrupo de esquizofrenia infantil; 16 anos depois em sua segunda edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM II) caracteriza os sintomas de isolamento e as dificuldades com situações externas como distinção entre neurose e psicose. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais 3ª edição (DSM III) em 1980 pela primeira vez classifica o autismo como um transtorno: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID's) considerando que diversas áreas do cérebro de uma criança autista possuem comprometimento assim o

TID é utilizado também na 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. As pesquisas continuaram e mil casos foram avaliados por 100 avaliadores clínicos e em 1994 o DSM IV é publicado com novos critérios para o autismo, o DSM IV e o CID 10 foram primordiais para os pesquisadores de diversos Países. A Síndrome de Asperger passa a fazer parte do DSM como um autismo mais leve. A última versão do DSM-V foi lançada em 2013 a qual trouxe modificações consideradas atualmente.

Assim o TEA passa a engloba diferentes síndromes que apresentam duas características fundamentais, que podem manifestar-se junto a outras ou isoladamente sendo dentro da comunicação e da socialização.

Atualmente uma criança para ser diagnosticada com TEA deve se enquadrar em duas características do DSM - V: 1. Deficiências nas interações sociais e comunicativas; 2. Interesses fixos, restritos e intensos; comportamentos repetitivos.

Ressaltando que um grupo de profissionais avaliam, porém os responsáveis por fechar o diagnóstico será o médico psiquiatra ou o neurologista. O DSM-V justifica a fusão de transtornos em um único diagnóstico afim de que os profissionais tenham mais precisão no diagnóstico. “...não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico...” (A NOVA CLASSIFICAÇÃO PARA OS TRANSTORNOS MENTAIS – DSM V, 2013, p.72).

Facion (2005) antes mesmo do DSM-V dizia: “ As dificuldades parecem tornar-se maiores quando quadros clínicos de outras síndromes muito semelhantes conduzem a certas confusões. ” (FACION, 2005, p. 36) Deste modo o diagnóstico de autismo tornou-se mais preciso, e o seu diagnóstico vem se tornando mais precoce, o que tornam as intervenções e tratamentos mais precisos e os resultados mais satisfatórios.

Para Dourado (2012) atualmente nasce uma criança com autismo para cada cem. As causas ainda são imprecisas motivo de grandes quantidades de pesquisas no campo epidemiológico e biológico. A autora enfatiza a importância de um diagnóstico precoce para a estimulação do desenvolvimento da criança autista.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

As crianças com TEA em muitos casos demonstram os características após algum tempo, geralmente a criança tem se mantido um bebê tranquilo com o desenvolvimento normal, crianças com TEA geralmente começam a sentar, andar e pular da idade esperada, porém não demonstra interesse pelas pessoas, não as imitam e não compartilham emoções, sintomas estes que passam despercebidos pelos pais, Cunha (2010) enfatiza que os sintomas variam muito de autistas para autistas, devido ao grau de comprometimento e mesmo apresentando grande comprometimento intelectual uma criança com autismo pode destacar-se muito bem em determinada área do conhecimento.

Ferrari (2012) assim como Dourado (2012) esclarecem que os sintomas do autismo iniciam-se precocemente, ressaltando que durante o primeiro semestre de vida pode-se observar:

- Falta de intercâmbio com a mãe;
- Distúrbios de comportamento: Cama excessiva ou agitação desordenada;
- Distúrbios psicomotores;

- Retraimento dos processos perceptivos;
- Estrabismo;
- Dificuldades da alimentação oral;
- Carência de vocalização;
- Ausência de sorriso. (FERRARI, 2012, p. 99)

Dourado (2012) esclarece que a avaliação e o diagnóstico precoce tornam favorável ao desenvolvimento de bases neurais mais próximas com o desenvolvimento da inteligência social, enfatizando que uma criança que nasce com TEA sempre terá TEA, os tratamentos possuem como objetivo minimizar os sintomas, estimular as habilidades, possibilitando mais a independência e a socialização.

Atualmente, sabemos que cerca de um por cento das crianças nasce com graves dificuldades para o desenvolvimento de relações sociais recíprocas. Toda essa pré disposição inata para buscar, ativamente, o outro e impressioná-lo parece faltar á essas crianças. São crianças que irão desenvolver algum tipo de transtorno do espectro do autismo. (DOURADO, 2012. p. 48)

Trevarthen (1988) apud Dourado (2012), distinguiu dois conceitos a compreensão de habilidades sociais e comunicativas dos bebês: A intersubjetividade primária e a intersubjetividade secundária.

A interação do bebê com a mãe até os nove meses de idade (troca de olhares, sorrisos, imitação, expressões faciais). A intersubjetividade secundária após os nove meses o bebê inicia troca de objetos com a mãe: surge os primeiros gestos como meio de comunicação com a mãe, apontar para o que deseja, olhar no olhar da mãe. “O não desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada entre nove meses e um ano é um importante predispor do desenvolvimento do autismo.” (DOURADO, 2012.p. 50)

Cunha (2010) esclarece assim como Dourado (2012) que a ausência de uso de sinais como a comunicação e a própria ausência da oralidade, assim como a falta de expressões de emoções, possuindo dificuldades em responder aos sinais visuais são sintomas relevantes em uma criança com autismo.

Assim quanto antes diagnosticada a criança, maiores são as chances para a aquisição da linguagem simbólica, salientando que o cérebro nesta fase é bastante responsivo aos estímulos.

No segundo ano de vida os sintomas do autismo são mais explícitos, geralmente nesta fase os pais desconfiam que algo está estranho no desenvolvimento da criança e procuram ajuda. Goulart (1987) elucida que para Piaget as pessoas apresentam qualidades intelectuais diferenciadas, esta fase de 0 aos 2 anos de vida trata-se do estágio sensório-motor, para Piaget nesta fase originam-se comportamentos inteligentes, dividindo-se em 6 estágios:

1. Exercício reflexivo – em que a atividade é puramente reflexiva como o sugar, e estende-se por 1 mês de vida.
2. Reações circulares primárias: equivale a formação dos primeiros hábitos; tende a repetir comportamentos do próprio corpo.
3. Coordenação de visão e apreensão e começo das reações circulares secundárias. Inicia-se a coordenação de espaços qualitativos até então

Heterogêneos. A criança agora repete os comportamentos (reação circular) que produziram certo efeito e o faz intencionalmente.

4. Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo.
5. Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (variação das condições por exploração e tateamento dirigidos) e descoberta de meios novos.
6. Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita. (GOULART, 1987, p. 22)

Para Dourado (2012) e reafirmando os estágios citados acima por Goulart a criança no segundo ano de vida possui iniciativa de pegar o que deseja, apontar para o objeto que não alcança e dirige o olhar para onde o adulto aponta. As crianças com autismo não desenvolvem esta habilidade, ao invés de apontarem ao objeto que desejam, as crianças com autismo em sua maioria pegam na mão do adulto e o leva até o que deseja.

Para Klin, et al., 2006 apud Dourado, 2012 a atenção compartilhada isto é a interação da criança com os pais é primordial para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Neste segundo ano a criança já adquiriu a competência comunicativa através de gestos, expressões e apontar, geralmente iniciam a linguagem oral. Nesta fase as crianças com autismo não desenvolveram metade das habilidades comunicativas, e em sua maioria não iniciaram a linguagem oral.

Neste momento da vida a criança brinca e interage com os outros, porém sem desapegar-se dos pais, onde a criança estiver ela sempre procurará os pais. O autista pode brincar por horas com um objeto e não procura contato dos pais. É conhecida como uma criança independente, não procurando contato com as outras crianças.

Pierre (2012) aponta sintomas característicos e perceptíveis durante este segundo ano de vida:

- O comportamento de tenção conjunta... utilização do dedo indicador para apontar para outra pessoa algum objeto alvo de interesse – é em geral ausente no autismo.
- As brincadeiras de faz de conta são em geral ausentes no autismo, e essa ausência parece igualmente bem específica.
- Os distúrbios da linguagem são constantes; os balbucios, geralmente, são ausentes ou poucos significativos.
- Nota-se também, ao longo desse segundo ano, anomalias no andar com evitamento do apoio quando na posição em pé, e, às vezes, o desenvolvimento de fobias (medo de certos ruídos mecânicos, principalmente). Por fim, manifestações de auto agressividade podem aparecer precocemente. (PIERRE, 2012. p. 101)

Diante das pesquisas realizadas de acordo com o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos de idade percebe-se alterações no comportamento relacionando o comportamento esperado de acordo com as fases de desenvolvimento e o comportamento de uma criança autista, há casos de crianças autistas em que os pais não

identificam os sintomas, porém quando são matriculados na pré-escola os professores percebem o isolamento, o maneirismo com os brinquedos e comprometimento com a comunicação.

Trata-se da fase objetivo-simbólico dos três aos cinco anos de idade, de acordo com Goulart (1987) Piaget identificou esta fase sendo dos 2 a 6 ou 7 anos de vida, sendo o segundo estágio de desenvolvimento lógico, dividindo-se em 3 subestádios, a qual destacaremos os 2 primeiros referentes dos 2 aos 5 anos de vida:

1. De 2 a aproximadamente 4 anos: aparecimento da função simbólica e início da interiorização dos esquemas de ação em representações... A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida e, provavelmente, os primórdios da imagem mental, concebida como uma imitação interiorizada...
2. De 4 a 5 anos e meio: aparecimento de organizações representativas, fundadas seja sobre configurações estáticas, seja sobre assimilação à própria ação. As primeiras estruturas representativas que, nesse nível, revelam as interrogações a respeito dos objetos a serem manipulados, têm um caráter de dualidade dos estados e das transformações: enquanto os estados figurais e das configurações perceptivas nesse nível) as transformações são assimiladas às ações. (GOULART, 1987, p. 23)

De acordo com a autora a criança nesta fase desenvolve a função simbólica especialmente pela linguagem, demonstram mais afetividade, características de afeto, carinho, antipatia etc.

Quando uma criança é autista os sintomas clássicos tornam-se mais evidentes nesta fase, o isolamento torna-se mais visível, as demonstrações de afetividade são inexistentes, o comportamento e a linguagem apresentam regressão e os comportamentos típicos de autismo como os movimentos repetitivos tornam-se mais presentes.

A criança vinha tendo um desenvolvimento satisfatório, apenas com algumas dificuldades ligadas a comunicação, mas ao ser colocada na pré escola foram detectadas dificuldades de comportamento e de relacionamento com os coleguinhas. (DOURADO, 2012.p. 57)

Assim nesta fase da vida torna-se explícito o isolamento da criança autista que evita contato com as demais e não gostam de compartilhar brinquedos, não realizam brincadeira simbólica e não utiliza os brinquedos de maneira esperando, interessando-se somente em rodar a roda do carrinho, outros organiza os brinquedos e recusa-se em compartilhar brinquedos. Em maioria as crianças com autismo verbalizam palavras soltas, possuem ecolalia imediata ou tardia, como descrito na primeira sessão em alguns casos verbalizam na terceira pessoa, não realizando uma conversa.

Dourado (2012) justifica que a minoria respondem a comandos verbais complexos, a maioria parece ser surda, não respondendo aos comandos ou respondendo somente ao que lhe é do seu interesse, assim como Cunha (2010) ressalta sintomas característicos nesta faixa etária como:

- Retrair-se e isolar se das outras pessoas.
- Não manter contato visual.

- Resistência ao contato físico.
- Resistência ao aprendizado.
- Não demonstrar medo diante de perigos reais.
- Agir como se fosse surda.
- Birras.
- Não aceitar mudança de rotina.
- Usar as pessoas para pegar objetos.
- Hiperatividade física.
- Agitação desordenada.
- Calma excessiva.
- Apego e manuseio não apropriado de objetos.
- Movimentos circulares no corpo.
- Sensibilidade a barulhos.
- Estereotípias.
- Ecolalia.
- Não manifestar interesse por brincadeiras de faz-de-conta.
- Compulsão. (CUNHA, 2010, p. 29)

Cunha (2010) e Dourado (2012) enfatizam os mesmos sintomas em crianças de três a cinco anos de idade, tornando mais preciso o diagnóstico nesta faixa etária, os autores enfatizam ainda o interesse por peças de encaixe, quebra-cabeças e aparelhos eletrônicos.

A PSICOPEDAGOGIA COMO AUXILIADORA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

O psicopedagogo de acordo com Bastos (2015) é o profissional que busca despertar o desejo de interesse do sujeito, destinada a investigar a relação da criança com a aprendizagem através do histórico familiar, com o convívio escolar e com as queixas citadas pelos pais e educadores, o psicopedagogo lança hipóteses que podem realçar potencialidades escondidas. Tratando –se de um atendimento clínico, onde a criança cria vínculo com o profissional e este por sua vez busca compreender a causa do comportamento e da dificuldade de aprendizagem. Trabalhando deste modo com as abordagens psicológicas, cognitivas e afetivas.

A intervenção do psicopedagogo junto às crianças e aos adolescentes pode acompanhar a proposta de atuação dos educadores nos momentos mais diferenciados da evolução psíquica e subsidiá-los para se repensar o desenvolvimento humano numa ótica mais integrada e ampla. (BASTOS, 2015, p.55)

De acordo com a autora a psicopedagogia era antes vista com um reforço escolar, hoje sendo vista como área da psicologia é muitas vezes indicada por médicos, psicólogos e pedagogos. O psicopedagogo busca enfatizar as potencialidades do sujeito, incentivando a aprendizagem de maneira prazerosa, tornando-o confiante para superar desafios, acreditar em si mesmo. “ Em primeiro lugar o objetivo do tratamento é conseguir uma aprendizagem que seja uma realização para o sujeito” (BASTOS, 2015, p. 34)

Deste modo podemos observar o campo da psicopedagogia como um campo investigativo, podendo se basear nas observações e análises profundas de uma situação concreta. Estabelecendo métodos adequados

de socializar o conhecimento prévio e incentivar o desenvolvimento cognitivo, construindo regras, enfocando a criança na sociedade, utilizando-se de diversos materiais afim de que a criança transpareça seus conhecimentos e dificuldades. Segundo Sara Pain (1985), a hora do jogo psicopedagógico é um procedimento diagnóstico que tem como objetivo principal a possibilidade de o sujeito mostrar como ele joga, como ele pode jogar, que elementos destaca, como simboliza, enfim, como pode articular o jogar com o seu processo de aprendizagem.

Cunha (2011) define a psicopedagogia como uma procura em compreender o processo de aquisição do saber e compreender as possíveis dificuldades que a criança encontra no processo de aprendizagem, sendo necessária observação para chegar aos demais procedimentos: entendimento, prevenção, atuação e intervenção.

Ainda de acordo com o autor, a psicopedagogia para crianças com TEA podem ser de grande valia, por ser um profissional que busca estabelecer os métodos mais eficientes para a socialização dos conhecimentos, trabalhando com a individualidade da criança, orientando pais e professores sobre métodos mais adequados para que a criança busque o seu próprio saber, contribuindo para a compreensão, assimilação e orientação comportamental, abrindo novas possibilidades e um novo olhar para o mundo quebrando paradigmas da sociedade.

Beauchair (2009) salienta que o psicopedagogo possui o objetivo de detectar as dificuldades e aumentar o repertório da criança, desde que é importante que o psicopedagogo tenha conhecimento em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou faça supervisão com um especialista da área (psicólogo).

De acordo com os autores podemos perceber que a psicopedagogia pode possibilitar a descoberta de potencialidades, proporcionando a reabilitação cognitiva, socialização, treino comportamental de maneira prazerosa o que garante avanços no desenvolvimento, além de orientar os pais e os profissionais que trabalham diretamente com a criança com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo, esclarecer a psicopedagogia como recurso auxiliador no desenvolvimento de crianças com TEA. Levando-se como base teóricos como Bastos (2015), Cunha (2011) entre outros que nos elucidaram quanto ao trabalho do psicopedagogo que realiza o seu estudo com bases psicológicas, afetivas e cognitivas, tendo como subsídios a pesquisa familiar e a convivência no âmbito escolar, cria um vínculo com a criança possibilitando detectar a causa da dificuldade no processo de aprendizagem. Antes de entendermos a psicopedagogia como aliada no desenvolvimento da criança com TEA, foi necessário estudar a terminologia fazendo-se um estudo do histórico até os dias atuais através de autores como L.Kanner, o primeiro psiquiatra a utilizar o termo autismo entre outros pesquisadores do tema. Por fim chegamos ao DSM-V que estabelece o termo TEA englobando dois sintomas específicos para um diagnóstico mais preciso.

Levando-se em consideração que as crianças com TEA não apresentam os sintomas logo após o nascimento, Nicola e Renzo nos esclarecem pequenas sintomatologias que vem aparecendo ao longo do desenvolvimento, como a falta de olhar em busca da mãe. Detectar os sintomas o quanto antes propicia melhores resultados aos estímulos oferecidos. A psicopedagogia por sua vez por se tratar de um acompanhamento não só pedagógico mas também psicológico possibilita que a criança com TEA venha demonstrar suas habilidades e dificuldades através do lúdico e assim desenvolver áreas que antes apresentava dificuldades. O trabalho do psicopedagogo trata-se de um trabalho multidisciplinar, onde a equipe como um todo seguem as mesmas

orientações, surtindo bons resultados para criança com TEA, que necessitam muitas vezes de um acompanhamento individualizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. **A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – V**. Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva. Vol.XVI. São Paulo: 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

DOURADO, Fatima. **Autismo e cérebro social**. Compreensão e ação. Editora Premium, 2012.

FACION, José Raimundo. **Reflexões sobre um modelo integrativo**. 1ª ed. Brasília: Corde, 2002.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012

FONTANA, R; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor**. 4ª ed. Vozes, 1983

JORDAN, R. **Educação de Crianças e Jovens com Autismo**. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação, 2000.

NICOLA, Monica; RENZO, Magda di. **Autismo projeto tartaruga**. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev"s. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO EM NOVAS PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS

EDUCATION IN NEW SOCIOLOGICAL PERSPECTIVES



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a educação sob novas perspectivas sociológicas, analisando seu papel na sociedade contemporânea como espaço de reprodução, resistência e transformação social. Parte-se dos fundamentos teóricos clássicos de Durkheim, Marx e Weber, que destacam a função social da escola, e avança para abordagens críticas e contemporâneas, incluindo os estudos de Bourdieu, Passeron, Freire, Giroux e Candau, que enfatizam a inclusão, a diversidade cultural e a construção da cidadania. São discutidos os impactos das mudanças sociais, tecnológicas e culturais na educação, assim como os desafios da era digital, da globalização e da exclusão social. O artigo também explora novos modelos pedagógicos e formas de sociabilidade, ressaltando a importância da aprendizagem colaborativa, da interculturalidade e do fortalecimento das identidades. Conclui-se que a educação, quando compreendida sob essas novas perspectivas sociológicas, possui potencial emancipatório e transformador, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

Palavras-chave: Educação; Sociologia; Inclusão; Diversidade Cultural; Transformação Social.

ABSTRACT

This article addresses education from new sociological perspectives, analyzing its role in contemporary society as a space for reproduction, resistance, and social transformation. It begins with the classic theoretical foundations of Durkheim, Marx, and Weber, which highlight the social function of the school, and moves on to critical and contemporary approaches, including the studies of Bourdieu, Passeron, Freire, Giroux, and Candau, which emphasize inclusion, cultural diversity, and the construction of citizenship. The impacts of social, technological, and cultural changes on education are discussed, as well as the challenges of the digital age, globalization, and social exclusion. The article also explores new pedagogical models and forms of sociability, highlighting the importance of collaborative learning, interculturality, and the strengthening of identities. It concludes that education, when understood from these new sociological perspectives, has emancipatory and transformative potential, and can contribute to the construction of a more just, equitable, and plural society.

Keywords: Education; Sociology; Inclusion; Cultural Diversity; Social Transformation.

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo da história, tem se configurado como um dos principais mecanismos de formação do indivíduo e de integração social. Para compreender suas transformações, é necessário analisá-la à luz da sociologia, uma vez que essa ciência permite identificar as relações entre educação e sociedade, revelando como as práticas educativas refletem, reproduzem e, em alguns casos, questionam a ordem social.

De acordo com Durkheim (1995), a educação é um “processo pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”. Essa concepção destaca o papel da escola como instituição central na manutenção dos valores e normas que sustentam a coesão social. Nesse sentido, a análise sociológica da educação vai além de um olhar sobre métodos pedagógicos: ela se insere na compreensão das estruturas sociais e das mudanças históricas.

Bourdieu e Passeron (1975) reforçam a ideia de que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também atua como espaço de reprodução social. Segundo os autores, o sistema educacional legitima desigualdades ao naturalizar diferenças culturais e sociais entre os estudantes. Como afirmam:

“A função essencial da escola é a reprodução das estruturas de dominação social, legitimando desigualdades a partir do discurso da meritocracia” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 27).

No entanto, em novas perspectivas sociológicas, a educação tem sido analisada como um campo em constante disputa, em que diferentes forças sociais e culturais se manifestam. Santos (2000) aponta que a contemporaneidade trouxe novos desafios, como a necessidade de compreender a educação em diálogo com a diversidade cultural, os processos de globalização e as inovações tecnológicas. Assim, a escola deixa de ser apenas reprodutora e passa a ser também espaço de resistência e transformação.

Diante disso, discutir a educação sob novas perspectivas sociológicas implica refletir sobre como as mudanças sociais, políticas e tecnológicas impactam os processos educativos. Além disso, exige analisar como a

escola pode atuar na promoção da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade, possibilitando que o processo educativo se torne mais inclusivo e democrático.

FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A Sociologia da Educação surge como um campo de estudo que busca compreender as relações entre educação e sociedade, investigando de que forma os processos educativos refletem, mantêm ou transformam as estruturas sociais. Seus fundamentos estão alicerçados em diferentes correntes teóricas, cada qual oferecendo uma interpretação distinta sobre o papel da escola.

Durkheim, considerado o fundador da sociologia da educação, entende a educação como uma necessidade social voltada para a integração do indivíduo ao coletivo. Para o autor, “a educação tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto” (DURKHEIM, 1995, p. 47). Nesse sentido, a escola é vista como instituição responsável pela socialização e pela coesão social, preparando os indivíduos para viverem em conformidade com as normas e valores da sociedade.

Em contrapartida, a perspectiva marxista destaca o caráter ideológico da educação, entendendo-a como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Para Marx e Engels (2008), a escola participa da legitimação das relações de dominação ao transmitir a ideologia dominante como se fosse conhecimento neutro. Nessa linha de pensamento, Althusser (1985) apresenta o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado, situando a escola como instrumento central na manutenção da hegemonia. Segundo ele:

“A escola é o aparelho ideológico do Estado dominante, porque ocupa as crianças durante muitos anos, desde a infância, e as inculca nas habilidades revestidas da ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 83).

Já Weber, por sua vez, contribui com uma análise voltada para as formas de dominação e a racionalização presentes no espaço escolar. Sua perspectiva enfatiza como a educação pode ser um meio de mobilidade social, mas também de seleção e estratificação. Para o autor, a certificação escolar torna-se um mecanismo de poder, legitimando posições sociais a partir de credenciais formais (WEBER, 1999).

Por fim, autores contemporâneos como Bourdieu e Passeron (1975) ampliam a discussão ao introduzir conceitos como capital cultural e violência simbólica, ressaltando que a escola favorece os grupos sociais que já possuem maior acesso ao repertório cultural valorizado. Assim, a meritocracia aparece como um discurso que mascara as desigualdades estruturais.

Portanto, os fundamentos teóricos da Sociologia da Educação revelam que a escola pode ser compreendida tanto como espaço de socialização e integração, quanto como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. As diferentes abordagens clássicas e críticas abrem caminho para as novas perspectivas sociológicas que problematizam a educação diante das transformações contemporâneas.

MUDANÇAS SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A educação não é um fenômeno isolado, mas profundamente influenciado pelas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de cada época. Nas últimas décadas, as mudanças aceleradas decorrentes da globalização, da expansão tecnológica e das novas formas de sociabilidade têm provocado impactos significativos no modo como se compreende e organiza o processo educativo.

Bauman (2001), ao analisar a chamada “modernidade líquida”, ressalta que vivemos em uma sociedade marcada pela fluidez das relações e pela incerteza. Nesse contexto, a escola também sofre pressões para se adaptar a um mundo em constante transformação. O autor destaca que:

“Na modernidade líquida, as instituições sólidas perdem estabilidade, e a educação precisa preparar indivíduos para uma vida de permanente transição” (BAUMAN, 2001, p. 15).

Essas mudanças refletem-se nos currículos, nas práticas pedagógicas e até mesmo no papel do professor, que passa a atuar mais como mediador do conhecimento do que como transmissor de saberes. Nesse sentido, Castells (1999) analisa o impacto da sociedade em rede sobre a educação, enfatizando que a informação e o conhecimento se tornaram os principais motores do desenvolvimento social e econômico.

Segundo Castells (1999), a escola deve assumir a responsabilidade de formar cidadãos capazes de lidar criticamente com a abundância de informações disponíveis, superando a simples aquisição de conteúdo para desenvolver competências ligadas à autonomia, à criatividade e à participação social. Isso significa que o sistema educacional precisa preparar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício ativo da cidadania.

Além disso, Santos (2000) alerta para os desafios impostos pela globalização, que ao mesmo tempo em que conecta culturas, também aprofunda desigualdades. Em suas palavras:

“A globalização não é um fenômeno homogêneo; ela articula inclusão e exclusão, criando novas formas de desigualdade social e cultural” (SANTOS, 2000, p. 44).

No campo da educação, isso significa que as escolas precisam lidar tanto com a diversidade cultural dos alunos quanto com as assimetrias de acesso aos recursos tecnológicos e pedagógicos. Assim, as mudanças sociais impactam diretamente na forma como se concebem os processos de ensino-aprendizagem, exigindo maior flexibilidade, abertura ao diálogo intercultural e políticas inclusivas.

Portanto, compreender os impactos das mudanças sociais na educação é essencial para repensar suas práticas e objetivos. Mais do que reproduzir modelos tradicionais, a escola deve ser capaz de dialogar com as transformações contemporâneas, preparando indivíduos para uma realidade em constante mutação e, ao mesmo tempo, comprometida com a justiça social.

NOVAS PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO

As novas perspectivas sociológicas sobre a educação buscam superar a visão limitada de que a escola é apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos ou de reprodução social. Elas a compreendem como um espaço de disputas, de resistência e de produção de novos sentidos sociais e culturais. Assim, a análise da educação contemporânea exige um olhar ampliado, que considere a diversidade, a pluralidade cultural e os

processos de transformação social.

De acordo com Giroux (1997), a escola pode ser entendida como um espaço de luta simbólica, em que diferentes grupos sociais disputam o direito de representação e de voz. O autor ressalta que os professores não devem ser vistos apenas como transmissores de saber, mas como intelectuais transformadores, capazes de problematizar e desafiar as estruturas de poder. Nas palavras de Giroux:

“Os professores, enquanto intelectuais transformadores, possuem a tarefa de promover práticas pedagógicas críticas que permitam aos alunos questionar as formas de dominação existentes” (GIROUX, 1997, p. 35).

Nessa perspectiva, a educação é concebida não somente como reprodução, mas também como possibilidade de emancipação. Freire (1996), ao propor a pedagogia da autonomia, enfatiza a necessidade de formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir na realidade. Segundo ele, “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 67).

Outro aspecto fundamental nas novas abordagens sociológicas é a análise da interseccionalidade, conceito que destaca como raça, gênero e classe se entrelaçam na produção das desigualdades. Crenshaw (1991) demonstra que os sistemas de opressão não podem ser compreendidos isoladamente, pois se sobrepõem e afetam diretamente o acesso e a permanência dos sujeitos na escola. Essa leitura amplia a compreensão das desigualdades educacionais, indo além da análise econômica para incluir dimensões identitárias e culturais.

Além disso, as novas perspectivas ressaltam o papel da escola como espaço de construção de cidadania e de valorização da diversidade cultural. Candau (2012) destaca a importância da educação intercultural, defendendo práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças. Para a autora:

“A perspectiva intercultural busca superar o monoculturalismo da escola e promover a convivência entre diferentes, valorizando os saberes, culturas e identidades” (CANDAU, 2012, p. 89).

Portanto, as novas perspectivas sociológicas sobre educação deslocam o olhar da escola como simples reprodutora de desigualdades para compreendê-la também como espaço de resistência, de diálogo e de produção de novos horizontes sociais. Essa mudança de enfoque reforça a necessidade de práticas educativas mais críticas, inclusivas e transformadoras, em consonância com os desafios da contemporaneidade.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

A educação é frequentemente apontada como um dos principais instrumentos para promover a mobilidade social e reduzir desigualdades. No entanto, a realidade revela que, em muitos contextos, a escola também desempenha um papel na reprodução das desigualdades sociais, seja pela estrutura do sistema educacional, seja pelas condições de acesso e permanência dos estudantes.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola tende a legitimar as desigualdades por meio da valorização de determinadas capitais culturais, muitas vezes inacessíveis às camadas populares. Os autores

destacam que:

“O êxito escolar da criança depende, em grande parte, do capital cultural herdado do meio familiar, o que confere vantagem aos grupos privilegiados” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 45).

Essa análise evidencia que, embora a escola seja apresentada como espaço meritocrático, na prática, ela reproduz os privilégios sociais, perpetuando diferenças entre alunos de diferentes origens. Nesse sentido, o discurso da meritocracia acaba mascarando as desigualdades estruturais que determinam o desempenho escolar.

Charlot (2000) também contribui para essa reflexão ao afirmar que a relação do estudante com o saber não pode ser compreendida isoladamente, mas em conexão com seu contexto de vida, condições materiais e referências culturais. Em suas palavras:

“A escola não lida com sujeitos abstratos, mas com jovens concretos, portadores de histórias, condições sociais e culturais específicas” (CHARLOT, 2000, p. 72).

No Brasil, as desigualdades educacionais estão profundamente relacionadas às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Silva (2010) destaca que alunos de baixa renda e pertencentes a grupos historicamente marginalizados enfrentam maiores dificuldades de acesso a escolas de qualidade, além de taxas mais elevadas de evasão e repetência. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a universalização do acesso, mas também a equidade.

Outro ponto importante é a relação entre desigualdade social e inclusão. A perspectiva da educação inclusiva busca romper com os modelos excludentes e assegurar o direito de todos à aprendizagem, valorizando as diferenças como parte essencial do processo educativo. Nesse sentido, Mittler (2003) observa que:

“A inclusão não é apenas uma questão de acesso físico às escolas, mas de participação efetiva na vida escolar e de garantia de aprendizagem significativa” (MITTLER, 2003, p. 21).

Portanto, a discussão sobre educação e desigualdades sociais evidencia que a escola pode ser tanto um espaço de exclusão quanto de transformação. Para que cumpra um papel emancipador, é necessário que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais estejam orientadas pela justiça social, pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade cultural e social dos sujeitos.

A ESCOLA NA ERA DIGITAL

As transformações tecnológicas das últimas décadas impactaram profundamente a forma como as pessoas se relacionam, trabalham e aprendem. Nesse cenário, a escola passa a enfrentar o desafio de integrar as tecnologias digitais em seus processos pedagógicos, ao mesmo tempo em que precisa repensar sua função social diante da chamada sociedade da informação.

Segundo Castells (1999), vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual o conhecimento e a informação circulam de forma descentralizada e global. O autor destaca que:

“A nova economia baseia-se na capacidade de gerar, processar e aplicar eficientemente a informação e o conhecimento” (CASTELLS, 1999, p. 77).

Isso implica que a escola não pode mais se limitar à transmissão de conteúdos prontos, mas deve formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de lidar com a abundância informacional.

Prensky (2001), ao introduzir os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais, evidencia o choque geracional entre professores e alunos. Enquanto os estudantes já nasceram em meio às tecnologias e as utilizam de forma intuitiva, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em incorporá-las à prática pedagógica. Para o autor:

“Os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi projetado” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Além disso, Lévy (1999) aponta que o advento da cibercultura transforma o modo de produzir e compartilhar saberes, enfatizando a importância da inteligência coletiva. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço privilegiado para a construção colaborativa do conhecimento, rompendo com a lógica hierárquica e unidirecional de ensino.

No entanto, o processo de digitalização também acentua desigualdades. Nem todos os estudantes possuem acesso às mesmas condições tecnológicas, o que gera o fenômeno conhecido como exclusão digital. Kenski (2012) ressalta que:

“A tecnologia, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de acesso ao conhecimento, também pode aprofundar as desigualdades sociais, quando não acompanhada de políticas inclusivas” (KENSKI, 2012, p. 64).

Portanto, a escola na era digital precisa ir além da mera utilização de recursos tecnológicos. É necessário desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que incentivem a criticidade, a criatividade e a colaboração, garantindo que todos os estudantes possam participar de forma equitativa desse novo cenário educacional.

NOVOS MODELOS DE EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE

A educação contemporânea tem passado por transformações significativas, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Novos modelos pedagógicos buscam superar a rigidez da escola tradicional, promovendo aprendizagens mais colaborativas, interativas e centradas no estudante. Esses modelos reforçam a ideia de que a educação é um espaço de sociabilidade, no qual o convívio e a interação social são tão importantes quanto o conteúdo transmitido.

Vygotsky (1998), em sua teoria sociocultural, destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social, enfatizando a importância do aprendizado mediado. Para o autor:

“O aprendizado desperta funções psicológicas que estão em desenvolvimento, funções essas que só se completam através da mediação de adultos ou colegas mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 93).

Essa perspectiva fundamenta práticas pedagógicas que privilegiam a colaboração entre alunos, o

trabalho em grupo e o aprendizado significativo, aproximando o ensino da realidade social dos estudantes.

Freire (1996) também reforça a ideia de educação como processo de sociabilidade ao propor a pedagogia do diálogo, na qual a relação entre educador e educando se estabelece de maneira horizontal. Ele afirma:

“Ensinar exige respeito aos saberes do outro e a construção conjunta do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 58).

Novos modelos educacionais, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a gamificação, promovem maior participação dos estudantes e incentivam a interação entre pares, estimulando competências socioemocionais e colaborativas. Além disso, a educação em rede e os ambientes virtuais de aprendizagem contribuem para a criação de comunidades de conhecimento, ampliando a sociabilidade para além da sala de aula física (Castells, 1999).

Outro ponto relevante é a valorização da diversidade cultural e social no processo educativo. Candau (2012) observa que práticas pedagógicas que reconhecem e respeitam diferentes identidades fortalecem a inclusão e a construção de relações sociais mais equitativas. Como afirma a autora:

“A educação intercultural promove o diálogo entre culturas, favorecendo a convivência democrática e a aprendizagem compartilhada” (CANDAU, 2012, p. 102).

Portanto, os novos modelos de educação e sociabilidade indicam que a escola deve ser compreendida como um espaço dinâmico, interativo e plural, capaz de articular saberes, experiências e relações sociais. Essa abordagem fortalece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também suas competências sociais e emocionais, essenciais para a vida em sociedade.

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE

A educação desempenha um papel central na construção da identidade individual e coletiva, atuando como mediadora entre os saberes culturais e as experiências sociais dos sujeitos. Sob a perspectiva sociológica, compreender a relação entre educação, cultura e identidade implica analisar como a escola pode valorizar a diversidade, reconhecer diferentes formas de conhecimento e contribuir para a formação de cidadãos conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Bourdieu (1996) aponta que o capital cultural exerce grande influência sobre a trajetória educacional, evidenciando que o acesso a determinados saberes está diretamente relacionado à posição social do indivíduo. Nesse contexto, a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover a valorização da diversidade cultural. Segundo o autor:

“A escola é um espaço de disputa simbólica, onde se confrontam diferentes formas de capital cultural, legitimando algumas e invisibilizando outras” (BOURDIEU, 1996, p. 68).

Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo de reconhecimento e valorização da cultura do educando, permitindo que ele construa sua identidade de forma crítica e autônoma. O autor afirma:

“A prática educativa deve partir da realidade do educando, valorizando sua cultura e experiências, para possibilitar a construção do conhecimento e da consciência crítica” (FREIRE, 1996, p. 72).

A perspectiva da educação intercultural também se mostra relevante nesse contexto. Candau (2012) defende que a escola deve atuar como espaço de diálogo entre culturas, promovendo a convivência democrática e o respeito à diversidade. Como explica:

“Educação intercultural é aquela que reconhece as diferenças, promove o diálogo entre culturas e fortalece identidades, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos” (CANDAU, 2012, p. 105).

Além disso, a educação contemporânea precisa lidar com as novas formas de identidade emergentes na sociedade globalizada, marcada por múltiplas influências culturais, redes sociais e circulação de informações. Santos (2000) observa que:

“A construção da identidade não é linear; é atravessada por processos de inclusão e exclusão, refletindo as complexidades da sociedade contemporânea” (SANTOS, 2000, p. 52).

Portanto, a relação entre educação, cultura e identidade revela que a escola deve ser mais do que um espaço de transmissão de conhecimento. Ela precisa atuar como mediadora cultural, valorizando as experiências e saberes dos alunos, fortalecendo suas identidades e promovendo a construção de uma sociedade mais plural, democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação sob novas perspectivas sociológicas revela que a escola é muito mais do que um espaço de transmissão de conhecimento. Ela constitui um campo de disputas, um lugar de construção de identidades e de interação com a diversidade cultural e social. As abordagens clássicas de Durkheim, Marx e Weber fornecem fundamentos essenciais para compreender a função social da escola, mas as perspectivas contemporâneas ampliam essa compreensão, incorporando elementos de crítica social, inclusão e participação democrática.

Os estudos de Bourdieu e Passeron evidenciam que a escola pode reproduzir desigualdades por meio do capital cultural e da legitimação de privilégios. Entretanto, autores como Freire, Giroux e Candau demonstram que a educação possui potencial emancipatório, podendo transformar relações sociais e promover a equidade, quando articulada a práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Além disso, as mudanças sociais e tecnológicas impõem desafios inéditos ao sistema educacional. A sociedade em rede, a globalização e a era digital exigem que a escola desenvolva competências para a cidadania, autonomia e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que enfrenta questões como exclusão digital e desigualdade de acesso. Novos modelos pedagógicos, baseados na colaboração, aprendizagem significativa e interculturalidade, mostram-se essenciais para preparar indivíduos capazes de atuar de maneira reflexiva e responsável no mundo contemporâneo.

Em síntese, a educação em novas perspectivas sociológicas não se limita a reproduzir estruturas sociais, mas se coloca como espaço de inovação, resistência e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Compreender a escola sob esse olhar implica reconhecer a importância da diversidade, da equidade e da participação social, reafirmando o papel transformador da educação na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural: conceitos e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, B. **Ensinar e aprender: questões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. **Pedagogia crítica: educação e transformação social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MITTLER, P. **Educating children with special educational needs: issues and perspectives**. London: David Fulton, 2003.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEITURA COMO ATO DE LIBERTAÇÃO: COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR COMO CIDADÃO CRÍTICO E REFLEXIVO



READING AS AN ACT OF LIBERATION: SKILLS FOR TRAINING READERS TO BE CRITICAL AND REFLECTIVE CITIZENS

VANESSA APARECIDA SIQUEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unimes – Universidade Metropolitana de Santos (2014). Professora de Educação Infantil I Prefeitura de Arujá. Professora Educação Básica I Prefeitura de Mogi das Cruzes.

RESUMO

Este artigo analisa a leitura como prática de libertação, destacando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e socialmente engajados. A partir de uma abordagem bibliográfica, fundamentada em Paulo Freire e em autores contemporâneos que discutem o papel da leitura na sociedade, o estudo evidencia que o ato de ler ultrapassa a decodificação de palavras e se constitui como processo de conscientização e intervenção na realidade. São discutidas competências formativas que emergem da leitura crítica, como análise, empatia, autonomia intelectual e capacidade de diálogo, todas indispensáveis para a constituição de uma cidadania democrática. O texto também problematiza os desafios impostos pela sociedade da informação e pelas tecnologias digitais, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a leitura em sua dimensão crítica e emancipadora. Conclui-se que a leitura, compreendida como ato político e formativo, é essencial para a construção de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo, consolidando-se como instrumento de liberdade e participação social.

Palavras-chave: Leitura; Paulo Freire; Consciência crítica; Cidadania; Educação; Emancipação.

ABSTRACT

This article analyzes reading as a liberating practice, highlighting its contribution to the formation of critical, reflective, and socially engaged citizens. Based on a bibliographical approach, grounded in Paulo Freire and contemporary authors who discuss the role of reading in society, the study shows that the act of reading goes beyond the decoding of words and constitutes a process of awareness and intervention in reality. Formative

competencies that emerge from critical reading are discussed, such as analysis, empathy, intellectual autonomy, and the capacity for dialogue, all indispensable for the constitution of democratic citizenship. The text also problematizes the challenges imposed by the information society and digital technologies, emphasizing the need for pedagogical practices that value reading in its critical and emancipatory dimension. It concludes that reading, understood as a political and formative act, is essential for the construction of subjects capable of understanding and transforming the world, consolidating itself as an instrument of freedom and social participation.

Keywords: Reading; Paulo Freire; Critical consciousness; Citizenship; Education; Emancipation.

INTRODUÇÃO

A leitura, compreendida como prática social e cultural, ultrapassa a simples decodificação de signos linguísticos e se configura como um ato de libertação, capaz de promover a formação de sujeitos críticos e reflexivos diante das complexidades do mundo contemporâneo. Paulo Freire (1989) já afirmava que ler não se restringe ao ato mecânico de interpretar palavras, mas implica a capacidade de compreender o contexto em que elas estão inseridas, reconhecendo que cada texto é atravessado por dimensões históricas, sociais e políticas. Nesse sentido, a leitura torna-se um instrumento de emancipação, pois possibilita ao indivíduo não apenas acessar informações, mas também construir sentidos e elaborar posicionamentos diante da realidade.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de refletir sobre o papel da leitura na formação cidadã, especialmente em um cenário marcado pela circulação massiva de informações, pela presença constante das tecnologias digitais e pela emergência de discursos que muitas vezes fragilizam a capacidade crítica dos sujeitos. Como observa Cosson (2014), a leitura é uma prática que se insere em um processo de letramento literário e social, permitindo que o indivíduo dialogue com diferentes perspectivas e desenvolva competências que ultrapassem o espaço escolar, alcançando a vida em sociedade. Assim, investigar a leitura como ato de libertação é também problematizar os desafios contemporâneos que se colocam diante da formação de cidadãos capazes de refletir, questionar e agir de forma ética e consciente.

A problematização central deste trabalho reside na constatação de que, embora a leitura seja amplamente reconhecida como fundamental para o desenvolvimento humano, ainda há uma lacuna significativa entre o acesso aos textos e a efetiva formação crítica dos leitores. Em muitos contextos educacionais, a leitura é tratada como mera obrigação escolar, desvinculada de sua potência transformadora. Freire (1996, p. 67) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o ato de ler deve estar conectado às experiências concretas dos sujeitos, sob pena de se tornar um exercício vazio e desprovido de sentido. Essa perspectiva nos leva a questionar como a leitura pode ser trabalhada de modo a despertar competências que contribuam para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de intervir na realidade social.

O objetivo geral deste artigo é analisar a leitura como prática de libertação, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de competências que favoreçam a formação de um cidadão crítico, reflexivo e com visão de mundo ampliada. Como objetivos específicos, busca-se discutir a concepção freireana de leitura como ato político e emancipador, identificar competências cognitivas e sociais que emergem do processo de leitura crítica, relacionar práticas pedagógicas contemporâneas com a formação cidadã por meio da leitura e refletir sobre os desafios impostos pela sociedade da informação e pelas novas tecnologias ao ato de ler.

A metodologia adotada será de caráter qualitativo, fundamentada em pesquisa bibliográfica, com análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem a leitura sob a perspectiva da formação crítica e cidadã. Serão

mobilizados autores como Paulo Freire, Cosson, Chartier, Rojo e Kenski, entre outros, de modo a articular reflexões teóricas com problemáticas atuais. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2019), permite a construção de um referencial sólido, uma vez que possibilita ao pesquisador dialogar com diferentes perspectivas e elaborar sínteses que contribuem para o aprofundamento do tema. Além disso, a análise será orientada pela hermenêutica crítica, buscando compreender os sentidos atribuídos à leitura em diferentes contextos e sua relação com a emancipação dos sujeitos.

LEITURA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A leitura, quando compreendida em sua dimensão mais ampla, não se limita ao ato de decodificar palavras, mas se constitui como prática de construção de sentidos e de diálogo com o mundo. Freire (1989) enfatiza que ler é um ato político, pois envolve interpretar a realidade e posicionar-se diante dela. Nesse sentido, a leitura não pode ser reduzida a uma atividade mecânica, desvinculada da experiência concreta dos sujeitos, mas deve ser entendida como processo de conscientização, capaz de despertar competências que favoreçam a formação crítica e reflexiva.

Ao discutir a leitura como prática de liberdade, Freire (1996) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 67), indicando que o ato de ler está intrinsecamente ligado às vivências cotidianas e às condições sociais dos indivíduos. Essa concepção rompe com a visão tradicional que restringe a leitura ao espaço escolar e à mera apropriação de códigos linguísticos, ampliando-a para o campo da experiência humana e da participação social. Assim, a leitura torna-se instrumento de emancipação, pois possibilita ao sujeito compreender as contradições da realidade e agir sobre ela.

A consciência crítica, desenvolvida por meio da leitura, implica a capacidade de questionar, refletir e propor alternativas diante das situações vividas. Como observa Rojo (2019), o ato de ler, quando trabalhado de forma crítica, permite ao indivíduo não apenas acessar informações, mas também construir uma visão de mundo que o habilita a participar ativamente da sociedade. Essa perspectiva dialoga com a noção freireana de educação como prática da liberdade, na qual o conhecimento não é transmitido de forma vertical, mas construído coletivamente, em um processo de diálogo e problematização.

Nesse contexto, a leitura assume papel central na formação cidadã, pois contribui para o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio linguístico e alcançam dimensões éticas, políticas e sociais. Chartier (2019) destaca que a leitura é sempre uma prática situada, marcada por condições históricas e culturais específicas, o que reforça sua dimensão social e política. Ao reconhecer que cada ato de leitura é também um ato de interpretação do mundo, compreende-se que formar leitores críticos é formar cidadãos capazes de resistir a discursos hegemônicos e de construir alternativas para a transformação da realidade.

A leitura crítica, portanto, não se limita à compreensão literal dos textos, mas envolve a capacidade de relacionar informações, identificar intenções discursivas e reconhecer os contextos de produção e circulação das palavras. Kenski (2021) observa que, em uma sociedade marcada pela velocidade da informação e pela presença constante das tecnologias digitais, a leitura crítica torna-se ainda mais necessária, pois permite ao sujeito discernir entre conteúdos superficiais e reflexões consistentes. Essa competência é fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade, como a disseminação de fake news e a manipulação de discursos em ambientes virtuais. Freire (1989, p. 45) afirma:

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente. Ler é, portanto, um ato de recriação, de reinvenção, e não de mera repetição ou memorização.

Essa passagem evidencia que a leitura, para além de ser um processo de compreensão, é também um ato de intervenção, pois ao interpretar o mundo o sujeito se coloca em posição de transformá-lo. Essa concepção reforça a ideia de que a leitura é prática de liberdade, na medida em que possibilita ao indivíduo não apenas compreender a realidade, mas também agir sobre ela de forma crítica e consciente.

Assim, ao refletir sobre a leitura como ato de libertação, compreende-se que sua função não é apenas instrumental, mas formativa, pois contribui para a constituição de sujeitos capazes de pensar criticamente, dialogar com diferentes perspectivas e participar ativamente da vida social. A consciência crítica, desenvolvida por meio da leitura, torna-se, portanto, elemento essencial para a formação de cidadãos reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade e de construir alternativas para uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, ao refletir sobre a leitura como ato de libertação, compreende-se que sua função não é apenas instrumental, mas formativa, pois contribui para a constituição de sujeitos capazes de pensar criticamente, dialogar com diferentes perspectivas e participar ativamente da vida social. A consciência crítica, desenvolvida por meio da leitura, torna-se, portanto, elemento essencial para a formação de cidadãos reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade e de construir alternativas para uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, é importante destacar que a leitura crítica não se constrói de forma espontânea, mas exige processos sistemáticos de mediação pedagógica e de incentivo à reflexão. Castrillón (2011) argumenta que a leitura deve ser compreendida como direito fundamental, e não como privilégio, pois somente quando o acesso ao livro é garantido de forma ampla é possível consolidar práticas que favoreçam a emancipação social. A autora ressalta que a leitura, quando democratizada, torna-se ferramenta de resistência, permitindo que os sujeitos se apropriem de discursos diversos e construam interpretações próprias da realidade.

A formação da consciência crítica por meio da leitura também está relacionada à capacidade de o sujeito estabelecer conexões entre textos e contextos, reconhecendo que cada obra é produzida em determinado momento histórico e carrega marcas ideológicas que precisam ser problematizadas. Muniz e Rodrigues (2024), ao discutirem a leitura sob uma abordagem decolonial, enfatizam que grande parte dos jovens ainda carece de acesso a obras literárias impressas devido às desigualdades econômicas e sociais, o que reverbera em exclusão cultural. Para as autoras, pensar a leitura como prática emancipatória significa reconhecer que ela deve ser trabalhada em uma perspectiva que enfrente traços de colonialidade e que promova o acesso equitativo ao conhecimento, condição indispensável para a formação cidadã.

Outro aspecto relevante é que a leitura crítica favorece a autonomia intelectual, pois estimula o sujeito a elaborar seus próprios posicionamentos e a construir argumentos fundamentados. Oliveira Conceição (2025) reforça que a competência em leitura e escrita, quando compreendida para além da simples decodificação de textos, é vital para o exercício pleno dos direitos e deveres nas dimensões civil, social e política. A autora destaca que a escola e os profissionais da educação têm papel imprescindível nesse processo, pois são responsáveis por criar condições para que os estudantes desenvolvam práticas de leitura que os habilitem a participar ativamente da vida social e política. Nesse contexto, a leitura não apenas fornece informações, mas ensina a pensar, a questionar e a decidir de forma consciente, tornando-se prática formativa que contribui para a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, ao integrar as contribuições de Freire, Castrillón, Muniz e Rodrigues e Oliveira Conceição, compreende-se que a leitura crítica é prática que articula dimensões cognitivas, sociais e políticas, constituindo-se como elemento central para a formação de cidadãos reflexivos e engajados. A leitura, quando trabalhada em sua dimensão emancipadora, não apenas amplia o repertório cultural dos sujeitos, mas também fortalece sua capacidade de resistir a discursos hegemônicos e de construir alternativas para uma sociedade mais justa e democrática.

COMPETÊNCIAS FORMATIVAS DO ATO DE LER

A leitura, concebida como prática social e cultural, não se limita ao domínio da linguagem escrita, mas se expande para a construção de competências que permitem ao sujeito interpretar, refletir e intervir na realidade. Nesse sentido, compreender a leitura como ato de libertação implica reconhecer que ela desenvolve habilidades cognitivas, sociais e éticas que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Cosson (2014) observa que o letramento literário, ao ultrapassar a mera decodificação de palavras, possibilita ao leitor estabelecer relações entre textos e contextos, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e de se posicionar diante dele. Essa concepção reforça a ideia de que a leitura não é apenas uma prática escolar, mas um exercício de cidadania, pois ao ler criticamente o sujeito se torna capaz de dialogar com diferentes perspectivas e de construir sentidos que o habilitam a participar da vida social de forma consciente.

Entre as competências formativas que emergem do ato de ler, destaca-se a capacidade de análise crítica, que permite ao sujeito identificar intenções discursivas, reconhecer diferentes perspectivas e avaliar a veracidade das informações. Chartier (2019) enfatiza que a leitura é sempre uma prática situada, marcada por condições históricas e culturais específicas, o que exige do leitor uma postura reflexiva diante dos textos. Essa competência é essencial em uma sociedade caracterizada pela pluralidade de discursos e pela circulação massiva de informações, pois possibilita ao indivíduo discernir entre conteúdos superficiais e reflexões consistentes. Nesse sentido, a leitura crítica se torna um instrumento de resistência, pois permite ao sujeito questionar discursos hegemônicos e construir alternativas para a transformação da realidade.

Além da análise crítica, a leitura promove o desenvolvimento da empatia e da capacidade de diálogo, uma vez que ao entrar em contato com diferentes narrativas o leitor é convidado a compreender realidades distintas da sua própria. Rojo (2019) destaca que a leitura, ao possibilitar o encontro com múltiplas vozes, contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade cultural e de valorizar o pluralismo social. Essa competência é fundamental para a construção de uma cidadania democrática, baseada no respeito às diferenças e na busca por justiça social. Nesse sentido, a leitura não apenas amplia o repertório cultural do sujeito, mas também o sensibiliza para as questões éticas e políticas que atravessam a vida em sociedade.

A leitura também favorece a autonomia intelectual, pois estimula o sujeito a elaborar seus próprios posicionamentos e a construir argumentos fundamentados. Kenski (2021) ressalta que, em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais, a autonomia do leitor torna-se ainda mais relevante, já que o excesso de informações disponíveis exige capacidade de seleção, organização e interpretação crítica. Essa competência é fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade, como a disseminação de fake news e a manipulação de discursos em ambientes virtuais. Nesse sentido, a leitura não apenas fornece conteúdos, mas ensina a pensar, a questionar e a decidir de forma consciente, tornando-se prática formativa que contribui para a emancipação dos sujeitos.

Freire (1989, p. 32) afirma que “ler é um ato de recriação”, indicando que o leitor não se limita a absorver passivamente o texto, mas participa ativamente da construção de sentidos. Essa perspectiva reforça a ideia de que a leitura é prática formativa, pois ao recriar o texto o sujeito também se recria, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de intervenção social. Essa concepção dialoga com a noção de educação como prática da liberdade, na qual o conhecimento não é transmitido de forma vertical, mas construído coletivamente, em um processo de diálogo e problematização.

Outro aspecto relevante das competências formativas do ato de ler é a capacidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo conexões entre textos literários, científicos, históricos e sociais. Cosson (2014) argumenta que o letramento literário, ao promover o contato com múltiplos gêneros e discursos, contribui para a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes campos do saber, ampliando sua compreensão da realidade. Essa competência é fundamental para a formação de cidadãos críticos, pois permite ao sujeito elaborar sínteses e construir visões integradas sobre os problemas contemporâneos. Chartier (2019, p. 54) afirma:

A leitura não é uma prática neutra, mas um ato situado, marcado por condições históricas, sociais e culturais específicas. Cada leitor, ao se apropriar de um texto, o interpreta a partir de sua própria experiência e de seu contexto, produzindo sentidos que não são apenas individuais, mas também coletivos. Nesse sentido, formar leitores críticos é formar cidadãos capazes de compreender as contradições da realidade e de agir sobre ela de forma consciente e transformadora.

Essa passagem evidencia que a leitura, para além de ser um processo de compreensão, é também um ato de intervenção, pois ao interpretar o mundo o sujeito se coloca em posição de transformá-lo, reforçando a ideia de que a leitura é prática de liberdade, na medida em que possibilita ao indivíduo não apenas compreender a realidade, mas também agir sobre ela de forma crítica e consciente. Nesse sentido, a leitura se revela como prática formativa que articula dimensões cognitivas, sociais e políticas, constituindo-se como elemento central para a emancipação dos sujeitos. Ao reconhecer que cada ato de leitura é atravessado por contextos históricos e culturais, compreende-se que formar leitores críticos é também formar cidadãos capazes de resistir a discursos hegemônicos e de propor alternativas para a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, a leitura crítica fortalece a autonomia intelectual, pois estimula o sujeito a elaborar posicionamentos próprios e a dialogar com diferentes perspectivas, ampliando sua capacidade de participação democrática. Dessa forma, a leitura não apenas abre caminhos para o conhecimento, mas também para a ação consciente, consolidando-se como prática indispensável para a formação cidadã no século XXI.

Assim, as competências formativas do ato de ler não se restringem ao espaço escolar, mas se estendem para a vida em sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados. A leitura, ao desenvolver análise crítica, empatia, autonomia e capacidade de diálogo, torna-se instrumento de emancipação, pois possibilita ao sujeito compreender as contradições da realidade e agir sobre elas de forma consciente e transformadora. Nesse sentido, compreender a leitura como ato de libertação é reconhecer sua potência formativa, capaz de despertar competências que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

LEITURA E FORMAÇÃO DO CIDADÃO NO SÉCULO XXI,

A leitura assume no século XXI uma dimensão ainda mais complexa, marcada pela presença constante das tecnologias digitais, pela circulação massiva de informações e pela emergência de novos desafios

relacionados à formação cidadã. Se em contextos anteriores a leitura já se configurava como ato de libertação e de construção da consciência crítica, na contemporaneidade ela se torna também um instrumento de resistência diante da superficialidade dos discursos, da manipulação ideológica e da disseminação de informações falsas. Nesse cenário, a leitura crítica e reflexiva é condição indispensável para a formação de cidadãos capazes de compreender as contradições da realidade e de agir sobre ela de forma consciente e transformadora.

Paulo Freire (1996) já alertava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o ato de ler deve estar conectado às experiências concretas dos sujeitos. Essa concepção ganha ainda mais relevância em um contexto em que a leitura não se limita ao espaço escolar ou ao contato com livros impressos, mas se estende para múltiplas plataformas digitais, nas quais circulam discursos de diferentes naturezas e intenções. Kenski (2021) observa que a sociedade da informação exige do leitor competências específicas, como a capacidade de selecionar, organizar e interpretar criticamente os conteúdos disponíveis, sob pena de se tornar refém de discursos superficiais e manipuladores. Com isso, a leitura crítica é prática formativa que contribui para a emancipação dos sujeitos, pois possibilita ao indivíduo discernir entre informações confiáveis e conteúdos enganosos.

A formação cidadã no século XXI está diretamente relacionada à capacidade de lidar com a diversidade de discursos e de construir posicionamentos fundamentados. Rojo (2019) destaca que a leitura, ao possibilitar o encontro com múltiplas vozes, contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade cultural e de valorizar o pluralismo social. Essa competência é fundamental para a construção de uma cidadania democrática, baseada no respeito às diferenças e na busca por justiça social. Nesse sentido, a leitura não apenas amplia o repertório cultural do sujeito, mas também o sensibiliza para as questões éticas e políticas que atravessam a vida em sociedade.

Outro aspecto relevante da leitura na formação cidadã contemporânea é sua relação com a participação política. Chartier (2019) enfatiza que a leitura é sempre uma prática situada, marcada por condições históricas e culturais específicas, o que reforça sua dimensão política. Ao reconhecer que cada ato de leitura é também um ato de interpretação do mundo, compreende-se que formar leitores críticos é formar cidadãos capazes de resistir a discursos hegemônicos e de construir alternativas para a transformação da realidade. Nesse sentido, a leitura se torna prática de liberdade, pois possibilita ao sujeito compreender as contradições da realidade e agir sobre elas de forma consciente e transformadora.

Essa concepção dialoga com a noção de educação como prática da liberdade, na qual o conhecimento não é transmitido de forma vertical, mas construído coletivamente, em um processo de diálogo e problematização.

A leitura no século XXI também enfrenta desafios relacionados à superficialidade dos discursos e à fragmentação das informações. Kenski (2021) observa que a velocidade com que os conteúdos circulam nas plataformas digitais muitas vezes compromete a profundidade da reflexão, favorecendo interpretações rápidas e superficiais. Nesse contexto, a leitura crítica se torna ainda mais necessária, pois permite ao sujeito ir além da superfície dos textos e construir compreensões mais consistentes. Essa competência é fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade, como a disseminação de fake news e a manipulação de discursos em ambientes virtuais. Rojo (2019, p. 72) afirma:

A leitura crítica, ao possibilitar o encontro com múltiplas vozes e perspectivas, contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade cultural e de valorizar o pluralismo social. Essa competência é fundamental para a construção de uma cidadania democrática, baseada no

respeito às diferenças e na busca por justiça social. Nesse sentido, a leitura não apenas amplia o repertório cultural do sujeito, mas também o sensibiliza para as questões éticas e políticas que atravessam a vida em sociedade.

Compreender a leitura apenas como decodificação seria reduzir sua potência formativa. Na verdade, ela deve ser entendida como prática de intervenção, pois ao interpretar textos e discursos o sujeito se posiciona diante da realidade e assume papel ativo em sua transformação. Essa concepção reafirma que ler é um ato de liberdade, já que possibilita ao indivíduo não apenas apreender o mundo, mas também questioná-lo, problematizá-lo e agir sobre ele de maneira crítica e consciente. Ela se consolida como instrumento de emancipação, capaz de formar cidadãos reflexivos e engajados, preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Assim, a leitura no século XXI deve ser compreendida como prática formativa que contribui para a constituição de sujeitos capazes de pensar criticamente, dialogar com diferentes perspectivas e participar ativamente da vida social. A consciência crítica, desenvolvida por meio da leitura, torna-se elemento essencial para a formação de cidadãos reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade e de construir alternativas para uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, compreender a leitura como ato de libertação é reconhecer sua potência formativa, capaz de despertar competências que favorecem a construção de uma cidadania crítica e reflexiva.

Vale ressaltar que a leitura exige não apenas o acesso ao livro e às experiências de leitura, mas também a presença de um mediador preparado para orientar e potencializar esse processo. Por isso, a formação do professor se torna elemento central, pois é ele quem cria condições para que a leitura seja vivida como experiência estética, crítica e transformadora. O docente não deve ser visto apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que promove o diálogo, a escuta e a problematização, favorecendo a construção de sentidos e a formação da consciência crítica.

A formação inicial e continuada dos professores precisa contemplar a leitura em sua dimensão social e política, permitindo que eles compreendam que cada texto carrega marcas ideológicas e culturais que devem ser discutidas com os estudantes. Quando o professor assume esse papel de mediador, ele contribui para que a leitura deixe de ser prática mecânica e se torne espaço de reflexão e de intervenção na realidade. Além disso, é fundamental que o docente esteja preparado para lidar com os desafios contemporâneos, como a circulação massiva de informações digitais e a disseminação de discursos superficiais, incentivando os alunos a desenvolverem autonomia intelectual e capacidade crítica.

Nesse contexto, investir na formação docente significa garantir que a leitura seja trabalhada como prática emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes e engajados. O professor, ao mediar a leitura, não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também os habilita a compreender e transformar o mundo em que vivem. Assim, a formação do professor para trabalhar a leitura é condição indispensável para que ela cumpra sua função social e política, consolidando-se como instrumento de liberdade e de participação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, ao longo deste estudo, foi analisada como prática social e cultural que ultrapassa a simples decodificação de palavras e se afirma como ato de libertação. A partir da reflexão sobre sua dimensão crítica e emancipadora, compreendeu-se que ler é também interpretar o mundo, posicionar-se diante das contradições da

realidade e construir alternativas para a transformação social. Essa perspectiva permitiu reconhecer que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas um exercício de cidadania, capaz de formar sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Os capítulos desenvolvidos evidenciaram que a leitura promove competências formativas essenciais, como a análise crítica, a empatia, a autonomia intelectual e a capacidade de diálogo, todas indispensáveis para a constituição de uma cidadania democrática. Além disso, foi possível observar que, no século XXI, a leitura enfrenta novos desafios, relacionados à velocidade da informação, à superficialidade dos discursos e à disseminação de conteúdos enganosos. Nesse contexto, a leitura crítica se torna prática de resistência, pois possibilita ao indivíduo discernir entre informações confiáveis e discursos manipuladores, fortalecendo sua capacidade de agir de forma consciente e transformadora.

Dessa forma, as considerações finais reafirmam que a leitura deve ser compreendida como prática formativa e emancipadora, capaz de despertar competências que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O ato de ler, quando trabalhado em sua dimensão crítica, contribui para a formação de cidadãos capazes de pensar, dialogar e intervir na realidade, tornando-se instrumento de liberdade e de participação social.

Como sugestão, destaca-se a necessidade de que práticas pedagógicas contemporâneas valorizem a leitura em sua dimensão crítica e reflexiva, promovendo espaços de diálogo e de problematização que permitam ao sujeito relacionar textos e contextos, experiências e saberes. É fundamental que a leitura seja trabalhada não apenas como obrigação escolar, mas como prática de vida, capaz de formar cidadãos conscientes e engajados. Nesse sentido, investir em políticas educacionais que fortaleçam o acesso à leitura e que incentivem sua prática crítica é condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.
- MUNIZ, Suzana Pereira Lopes; RODRIGUES, Olira Saraiva. **Leitura e decolonialidade: desafios contemporâneos na formação de leitores**. Fortaleza: EdUECE, 2024.
- OLIVEIRA CONCEIÇÃO, Amanda Patrícia. **Competência leitora e formação cidadã: perspectivas para o século XXI**. Recife: UFPE, 2025.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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