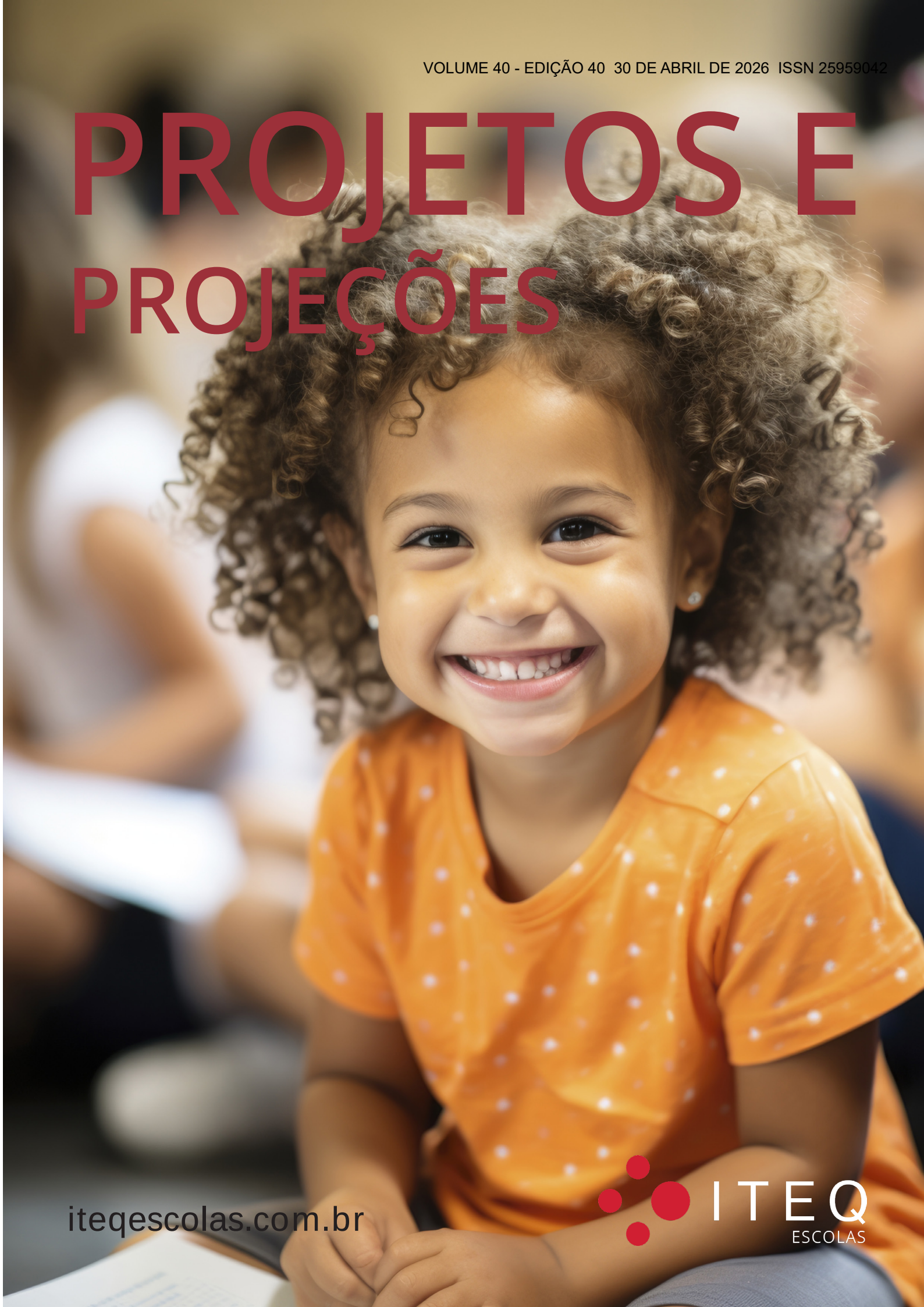
VOLUME 40 - EDIÇÃO 40 30 DE ABRIL DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Saúde Mental, Bem-Estar e os Desafios do Equilíbrio na Sociedade Contemporânea

Em um tempo marcado pela aceleração da rotina, pelas exigências constantes de produtividade e pelas profundas transformações nas relações humanas, reafrmamos, nesta edição, nosso compromisso com a promoção de debates relevantes e necessários sobre a saúde mental na contemporaneidade. Com o tema Saúde Mental, Bem-Estar e os Desafos do Equilíbrio na Sociedade Contemporânea, propomos uma refexão sensível e urgente acerca de um dos assuntos mais signifcativos do nosso tempo.

Falar sobre saúde mental é reconhecer que o cuidado com a mente tornou-se tão essencial quanto o cuidado com o corpo. Em meio a jornadas intensas, pressões sociais e excesso de informações, cresce a necessidade de compreender emoções, acolher fragilidades e desenvolver estratégias saudáveis para lidar com os desafos diários. As contribuições reunidas nesta edição demonstram que promover bem-estar exige diálogo, empatia e responsabilidade coletiva.

Ao abrir espaço para profssionais, pesquisadores e relatos de experiências, valorizamos perspectivas diversas que nascem da prática clínica, da vivência social e da investigação científca. Os textos aqui apresentados percorrem temas como ansiedade, estresse, burnout, relações interpessoais, autocuidado e políticas públicas, compondo um panorama amplo sobre os caminhos possíveis para uma vida mais equilibrada e consciente.

Vivemos em uma era de hiperconexão, na qual nunca estivemos tão próximos virtualmente e, ao mesmo tempo, tantas vezes distantes emocionalmente. Nesse contexto, torna-se indispensável fortalecer redes de apoio, combater preconceitos relacionados ao sofrimento psíquico e incentivar ambientes mais humanos, seja nas escolas, nas famílias, nos espaços de trabalho ou na sociedade como um todo.

Cuidar da saúde mental não signifca ausência de difculdades, mas a capacidade de enfrentá-las com recursos internos e externos adequados. Signifca reconhecer limites, buscar ajuda quando necessário e compreender que vulnerabilidade não é fraqueza, mas parte da experiência humana. O equilíbrio emocional, portanto, constrói-se diariamente, em pequenas escolhas, hábitos saudáveis e relações signifcativas.

Cada página desta edição convida à refexão e ao cuidado. Os caminhos apontados pelos autores revelam que o bem-estar não depende apenas de iniciativas individuais, mas também de transformações sociais que promovam dignidade, acolhimento e qualidade de vida para todos.

Que esta publicação inspire novos diálogos, fortaleça práticas de cuidado e contribua para uma cultura em que a saúde mental seja tratada com a seriedade e a sensibilidade que merece. Afnal, cuidar da mente é também cultivar esperança, humanidade e a possibilidade de um futuro mais equilibrado e solidário.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coord. Pedagógica: Profa. Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale.

EXPEDIENTE

1- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO DA CRIANÇA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

2- **MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

3- **COMO AS ROTINAS PODEM ORGANIZAR O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM COMPROMETER O BRINCAR, A CURIOSIDADE E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS**
ADRIANA MACHI BELLINI

4- **CONTOS E CANTIGAS NA ESCOLA: CULTURA ORAL, FORMAÇÃO SIMBÓLICA E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO

5- **ARTE, AFETIVIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NAS CULTURAS ÊNFASE NAS CULTURAS IDIGENA E AFRICANA**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

6- **BARBIE E FEMINISMO: PEDAGOGIAS DE GÊNERO E POLIFONIA DE VOZES FEMININAS NO CINEMA CONTEMPORÂNEO**
ALESSANDRA REGINA YABE

7- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E PROFISSIONAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO

8- **POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE**
ALINE DE PADUA GOMES MALTA

9- **OS REGISTROS, AS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

10- **DANÇA TERAPIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E TERAPÊUTICA. A DANÇA COMO RECURSO DE EXPRESSÃO, SAÚDE E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS**
ALINE TELES DA SILVA

11- **O DESENHO E AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE LUQUET E PIAGET**
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

12- **OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS COM O AMBIENTE SOCIOFAMILIAR**
AMANDA FORDIANI MARASSI

13- **A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ANA CAROLINA DO LAGO

14- **REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DESSA QUESTÃO: AUTORIDADE VERSUS AUTORITARISMO**
BRUNA COSTA FERNANDES

15- **INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 4 E 5 ANOS, DA REDE PÚBLICA**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

16- **RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE**
CRISTIANE SEVERO BASTOS

17- **A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

18- **A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E HUMANIZAÇÃO SOB ÓTICA DE BIANCA ACAMPORA**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

19- **COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS PARA CRIANÇAS COM TEA**
DEISE CAROLINE PESSOAS CHIGNOLLI SOARES

20- **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS**
DOUGLAS LOPES DOS SANTOS

21- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA**
ELIANE COIMBRA ARADI

22- **INTEGRAÇÃO BAIRRO–ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS

23- **DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA MÚSICA EM HISTÓRIAS**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

24- **O TRAÇO E O SENTIDO: O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO

25- **MÉTODOS PEDAGÓGICOS E INCLUSIVOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

26- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**
FABIANA DE BARROS SILVA

27- **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO**
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

28- **O BOM HÁBITO DA LEITURA**
GEANE DOS SANTOS VITÓRIA

29- **O PARADIGMA INTERDISCIPLINAR: A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EMEI PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E INCLUSIVO**
JADE BRAZ RANGON

30- **QUALIDADE NO ATENDIMENTO DO GESTOR EDUCACIONAL A COMUNIDADE ESCOLAR**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

31- **A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONQUISTAS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA**
JÉSSICA PEREIRA BRITO

32- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO ELEGÍVEL: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

33- **ANDRAGOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**
KATIA RIVATO

34- **TEORIA E PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

35- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

36- **METODOLOGIAS ATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESIGN THINKING COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**
LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ

37- **TERAPIA POR MEIO DA ARTE E FORTALECIMENTO EMOCIONAL: ELABORAÇÃO DE TRAUMAS E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES AFETIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO

38- **A SALA DE LEITURA - O IMPORTANTE ATO DE LER NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL**
LILIANE COSTA DA SILVA

39- **A RELAÇAO ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
LISLEY TUCCI DA SILVA

40- **A INCLUSÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE**
LUANA CAMPO SILVA

41- **INCLUSÃO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA

42- **DANÇA NA ESCOLA: PROJETO MULTIDANÇAS**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO

43- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

44- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA PRÉ-ESCOLA**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

45- **MOVIMENTO E CRESCIMENTO: A PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA**
MARCIA LUCIA TELLES DA SILVA

46- **A RELEVÂNCIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

47- **A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E NEUROCIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO

48- **OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE ODO QUEIROZ

49- **COSMOVISÃO E ECOLOGIA INDÍGENA: ALTERNATIVAS ANCESTRAIS AO COLAPSO AMBIENTAL**
MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS

50- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ

51- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

52- **SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: PEQUENAS AÇÕES, GRANDES IMPACTOS**
PATRICIA APARECIDA KIMURA

53- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

54- **PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NA ADOLESCÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DO HÁBITO LEITOR**
RAPHAELA DE PAULA OLIVEIRA

55- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

56- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES DESDE CEDO**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

57- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA

58- **TERRITÓRIOS, GEOGRAFIA E MATEMÁTICA: DIÁLOGOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**
SANDRA CRISTINA MELEIRO

59- **A ARTE URBANA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS. HIP-HOP DAS PERIFERIAS Á OLÌMPIADA**
SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES

60- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

61- **A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
TAISE DE MELO FERREIRA

62- **ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO

63- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

64- **EDUCAÇÃO POPULAR E CORPORALIDADE: UM ENSAIO TEÓRICO A PARTIR DO MOVA-SP**
VALDILENE ALINE NOGUEIRA VILAS BOAS

65- **A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS**
VANESSA DA SILVA SENA COSTA

66- **A IMPORTANCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VERA LUCIA COSTA CHAVES

67- **SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO**
VILMA LOPES DE SOUZA

68- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
WILZA MARIA NERY

69- **AUTISMO E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO E A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DOS PASSOS

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

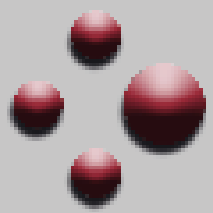
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de abril de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



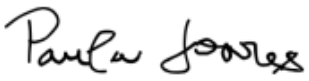
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 40, n. 40 (abr. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Artes. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação complementar. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino de Geografia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Saúde Mental, Bem-Estar e os Desafios do Equilíbrio na Sociedade Contemporânea

A saúde mental tornou-se um dos temas centrais do século XXI, especialmente em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças, pelo excesso de informações e pelas crescentes exigências da vida cotidiana. Cuidar da mente deixou de ser apenas uma questão individual para se tornar uma necessidade coletiva, diretamente relacionada à qualidade de vida, às relações humanas e ao desenvolvimento social. Refletir sobre saúde mental, portanto, é refletir sobre a forma como vivemos, trabalhamos, convivemos e enfrentamos os desafios do nosso tempo.

Esta publicação surge com o propósito de reunir perspectivas, experiências e estudos que dialogam com o cuidado emocional e a promoção do bem-estar. Ao longo desta edição, são apresentadas contribuições de profissionais, pesquisadores e autores que compartilham análises, práticas e reflexões comprometidas com a valorização da saúde integral. Cada texto evidencia a importância de ampliar o debate, combater preconceitos e construir espaços mais acolhedores e conscientes.

Os desafios que atravessam a saúde mental contemporânea são diversos e complexos: ansiedade, estresse, depressão, burnout, solidão e impactos emocionais causados por crises sociais e econômicas. Nesse cenário, torna-se essencial desenvolver estratégias de prevenção, fortalecimento emocional e apoio psicossocial. Mais do que tratar sintomas, cuidar da saúde mental significa promover equilíbrio, autonomia e condições dignas para que cada indivíduo possa viver de maneira saudável e significativa.

Ao destacar diferentes experiências e abordagens, esta revista propõe um diálogo entre conhecimento científico e vivências reais, evidenciando que o cuidado emocional é um processo contínuo, coletivo e humano. Famílias, escolas, ambientes de trabalho e instituições públicas possuem papel fundamental na construção de uma cultura de acolhimento, respeito e escuta ativa. Falar sobre saúde mental é também reconhecer a importância das relações e do pertencimento social.

Esta edição se apresenta, assim, como um convite à reflexão e ao cuidado. Que os textos aqui reunidos possam inspirar novas práticas, fortalecer políticas de promoção do bem-estar e estimular uma sociedade mais empática e consciente. Mais do que enfrentar adoecimentos emocionais, temos a oportunidade de construir novos caminhos para viver com mais equilíbrio, humanidade e esperança.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO DA CRIANÇA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA.....12

2- **MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO.....19

3- **COMO AS ROTINAS PODEM ORGANIZAR O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM COMPROMETER O BRINCAR, A CURIOSIDADE E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS**
ADRIANA MACHI BELLINI.....27

4- **CONTOS E CANTIGAS NA ESCOLA: CULTURA ORAL, FORMAÇÃO SIMBÓLICA E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO.....33

5- **ARTE, AFETIVIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NAS CULTURAS ÊNFASE NAS CULTURAS IDIGENA E AFRICANA**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA.....40

6- **BARBIE E FEMINISMO: PEDAGOGIAS DE GÊNERO E POLIFONIA DE VOZES FEMININAS NO CINEMA CONTEMPORÂNEO**
ALESSANDRA REGINA YABE.....50

7- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E PROFISSIONAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO.....60

8- **POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE**
ALINE DE PADUA GOMES MALTA 65

9- **OS REGISTROS, AS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI.....73

10- **DANÇA TERAPIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E TERAPÊUTICA. A DANÇA COMO RECURSO DE EXPRESSÃO, SAÚDE E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS**
ALINE TELES DA SILVA.....81

11- **O DESENHO E AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE LUQUET E PIAGET**
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES.....87

12- **OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS COM O AMBIENTE SOCIOFAMILIAR**
AMANDA FORDIANI MARASSI.....94

13- **A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ANA CAROLINA DO LAGO.....103

14- **REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DESSA QUESTÃO: AUTORIDADE VERSUS AUTORITARISMO**
BRUNA COSTA FERNANDES.....111

15- **INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 4 E 5 ANOS, DA REDE PÚBLICA**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS.....118

16- **RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE**
CRISTIANE SEVERO BASTOS.....126

17- **A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS.....138

18- **A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E HUMANIZAÇÃO SOB ÓTICA DE BIANCA ACAMPORA**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA.....143

19- **COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS PARA CRIANÇAS COM TEA**
DEISE CAROLINE PESSOAS CHIGNOLLI SOARES.....152

20- **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS**
DOUGLAS LOPES DOS SANTOS.....161

21- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA**
ELIANE COIMBRA ARADI 169

22- **INTEGRAÇÃO BAIRRO–ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS.....176

23- **DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA MÚSICA EM HISTÓRIAS**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS 185

24- **O TRAÇO E O SENTIDO: O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO.....194

25- **MÉTODOS PEDAGÓGICOS E INCLUSIVOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA.....201

26- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**
FABIANA DE BARROS SILVA.....209

27- **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO**
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA.....216

28- **O BOM HÁBITO DA LEITURA**
GEANE DOS SANTOS VITÓRIA 220

29- **O PARADIGMA INTERDISCIPLINAR: A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EMEI PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E INCLUSIVO**
JADE BRAZ RANGON.....229

30- **QUALIDADE NO ATENDIMENTO DO GESTOR EDUCACIONAL A COMUNIDADE ESCOLAR**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO.....237

31- **A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONQUISTAS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA**
JÉSSICA PEREIRA BRITO.....246

32- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO ELEGÍVEL: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA.....252

33- **ANDRAGOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**
KATIA RIVATO.....262

34- **TEORIA E PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO.....270

35- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA 279

36- **METODOLOGIAS ATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESIGN THINKING COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**
LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ.....286

37- **TERAPIA POR MEIO DA ARTE E FORTALECIMENTO EMOCIONAL: ELABORAÇÃO DE TRAUMAS E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES AFETIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO.....292

38- **A SALA DE LEITURA - O IMPORTANTE ATO DE LER NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL**
LILIANE COSTA DA SILVA.....300

39- **A RELAÇAO ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
LISLEY TUCCI DA SILVA.....308

40- **A INCLUSÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE**
LUANA CAMPO SILVA.....317

41- **INCLUSÃO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA 324

42- **DANÇA NA ESCOLA: PROJETO MULTIDANÇAS**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO 333

43- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA.....341

44- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA PRÉ-ESCOLA**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO.....347

45- **MOVIMENTO E CRESCIMENTO: A PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA**
MARCIA LUCIA TELLES DA SILVA.....353

46- **A RELEVÂNCIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA.....363

47- **A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E NEUROCIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO.....371

48- **OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE ODO QUEIROZ.....380

49- **COSMOVISÃO E ECOLOGIA INDÍGENA: ALTERNATIVAS ANCESTRAIS AO COLAPSO AMBIENTAL**
MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS 386

50- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ.....398

51- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS 406

52- **SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: PEQUENAS AÇÕES, GRANDES IMPACTOS**
PATRICIA APARECIDA KIMURA 414

53- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA 424

54- **PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NA ADOLESCÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DO HÁBITO LEITOR**
RAPHAELA DE PAULA OLIVEIRA 434

55- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE.....442

56- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES DESDE CEDO**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO....449

57- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DE JESUS GARCIA 456

58- **TERRITÓRIOS, GEOGRAFIA E MATEMÁTICA: DIÁLOGOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**
SANDRA CRISTINA MELEIRO.....463

59- **A ARTE URBANA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS. HIP-HOP DAS PERIFERIAS Á OLÌMPIADA**
SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES.....470

60- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS.....481

61- **A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
TAISE DE MELO FERREIRA.....486

62- **ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO.....491

63- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS.....500

64- **EDUCAÇÃO POPULAR E CORPORALIDADE: UM ENSAIO TEÓRICO A PARTIR DO MOVA-SP**
VALDILENE ALINE NOGUEIRA VILAS BOAS.....506

65- **A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS**
VANESSA DA SILVA SENA COSTA.....515

66- **A IMPORTANCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VERA LUCIA COSTA CHAVES.....522

67- **SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO**
VILMA LOPES DE SOUZA 529

68- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
WILZA MARIA NERY.....537

69- **AUTISMO E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO E A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSILENE DOS PASSOS.....545

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DIREITO DA CRIANÇA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

RESUMO
O brincar constitui-se como elemento fundamental da educação infantil, sendo reconhecido como direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas. Amparado por legislações e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, o brincar é compreendido como linguagem própria da infância e condição essencial para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o brincar na educação infantil, discutindo a relação entre seu reconhecimento enquanto direito da criança e sua efetivação nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, bem como em documentos normativos que orientam a educação infantil no Brasil. A análise evidencia que, apesar do reconhecimento teórico e legal do brincar, ainda persistem desafios para sua concretização no cotidiano das instituições educativas, especialmente em função de concepções escolarizantes, fragilidades na formação docente e limitações institucionais. Conclui-se que garantir o direito de brincar exige a reorganização das práticas pedagógicas, a valorização da mediação docente e o compromisso com propostas educativas que respeitem as especificidades da infância, assegurando experiências lúdicas significativas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Brincar; Direito da criança; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

1. INTRODUÇÃO

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação da criança com o mundo. Na educação infantil, o brincar não se configura apenas como uma atividade recreativa, mas como um direito assegurado às crianças e um eixo estruturante das práticas pedagógicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, expressam emoções, desenvolvem habilidades sociais e atribuem significados às experiências vividas.

Historicamente, entretanto, o brincar nem sempre foi reconhecido como dimensão essencial do processo educativo. Durante longo período, as práticas pedagógicas na educação infantil estiveram marcadas por concepções assistencialistas ou preparatórias, nas quais o brincar era frequentemente compreendido como atividade secundária, utilizada apenas para ocupar o tempo das crianças ou como recompensa após tarefas consideradas “mais importantes”. Esse entendimento reducionista contribuiu para a dissociação entre brincar e aprender, reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio de atividades dirigidas e conteudistas.

Com os avanços das pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, especialmente a partir das contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, o brincar passou a ser reconhecido como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e simbólico da criança. Essas abordagens evidenciam que, ao brincar, a criança elabora hipóteses, resolve conflitos, desenvolve a imaginação e constrói relações sociais, demonstrando que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem na infância.

No contexto das políticas educacionais bra-

sileiras, essa concepção é reforçada por documentos oficiais que reconhecem o brincar como direito da criança e como princípio pedagógico da educação infantil. A BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, assegurando direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Contudo, apesar desse reconhecimento legal, observa-se que, no cotidiano das instituições de educação infantil, o brincar nem sempre ocupa o espaço central que lhe é atribuído nos documentos normativos.

Na prática escolar, o brincar frequentemente é tensionado por rotinas rígidas, demandas administrativas, pressões por resultados e concepções pedagógicas ainda pautadas na antecipação de conteúdos do ensino fundamental. Essas práticas podem esvaziar o sentido pedagógico do brincar, reduzindo-o a momentos fragmentados ou desvinculados dos objetivos educativos. Tal cenário revela uma distância entre o reconhecimento do brincar como direito da criança e sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas cotidianas.

Diante desse contexto, torna-se relevante refletir criticamente sobre o lugar do brincar na educação infantil, analisando como esse direito tem sido compreendido e incorporado às práticas pedagógicas. Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar o brincar na educação infantil, considerando-o como direito da criança e como eixo estruturante do processo educativo. Como objetivos específicos, busca-se compreender as concepções teóricas sobre o brincar e seu papel no desenvolvimento infantil; analisar o tratamento do brincar nos documentos oficiais da educação infantil; identificar desafios presentes na prática pedagógica relacionados à valorização do brincar; e discutir possibilidades de ressignificação das práticas educativas, de modo a garantir o brincar como experiência central na formação integral da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Métodos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar o brincar na educação infantil, compreendendo-o como direito da criança e elemento fundamental das práticas pedagógicas. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos significados atribuídos ao brincar, bem como das concepções pedagógicas que orientam sua inserção no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas da área da educação infantil, com destaque para autores que discutem o desenvolvimento infantil, a ludicidade e o papel do brincar no processo educativo, como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto. Esses referenciais teóricos permitiram compreender o brincar como linguagem própria da infância e como elemento estruturante das aprendizagens, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, fundamentada na análise de documentos oficiais que orientam a educação infantil no contexto brasileiro. Dentre os documentos analisados, destacam-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram selecionados por sua relevância normativa e por estabelecerem diretrizes fundamentais para a garantia do direito de brincar e para a organização das práticas pedagógicas na educação infantil.

O procedimento metodológico consistiu inicialmente no levantamento e seleção das fontes bibliográficas e documentais, seguido de leitura exploratória, analítica e interpretativa dos materiais. Posteriormente, realizou-se a sistematização das informações, buscando identificar convergências e divergências entre os referenciais teóricos e os documentos normativos, bem como os desafios relacionados à efetivação do brincar

nas práticas pedagógicas.
A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, por meio da articulação entre teoria e legislação, permitindo a construção de uma reflexão crítica sobre a distância existente entre o reconhecimento do brincar como direito da criança e sua efetivação no cotidiano das instituições de educação infantil. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, respeitando o contexto educacional e social no qual se insere.

2.2 Referencial teórico

Concepções de infância e o lugar do brincar

A compreensão do brincar na educação infantil está diretamente relacionada às concepções de infância que orientam as práticas pedagógicas. Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Durante séculos, a criança foi vista como um "adulto em miniatura", cuja função principal era preparar-se o mais rapidamente possível para a vida adulta, o que relegava o brincar a um papel secundário ou irrelevante no processo educativo.

A partir dos estudos de Ariès (1981), observa-se uma mudança significativa na forma como a infância passa a ser compreendida socialmente. A criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, portadora de direitos e necessidades próprias. Essa mudança de perspectiva impacta diretamente a educação infantil, que passa a considerar o brincar como linguagem fundamental da criança e elemento central do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva contemporânea, o brincar deixa de ser visto como mero passatempo e passa a ser compreendido como forma legítima de expressão, comunicação e aprendizagem. Ao brincar, a criança interpreta o mundo, recria experiências vividas e constrói significados a partir de suas interações com o meio e com os outros. Assim, o brincar assume papel estruturante na constituição da identidade infantil e no desenvolvimento integral.

O brincar no desenvolvimento infantil: contribuições da Psicologia

Os estudos da Psicologia do Desenvolvimento oferecem importantes contribuições para a compreensão do brincar como elemento essencial da infância. Piaget (1999) destaca que o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, sendo uma forma pela qual a criança assimila a realidade e organiza seus esquemas mentais. Para o autor, os jogos simbólicos permitem à criança representar situações do cotidiano, favorecendo a construção do pensamento e da inteligência.

Vygotsky (2007), por sua vez, atribui ao brincar um papel ainda mais central no desenvolvimento infantil, ao compreendê-lo como espaço privilegiado para a aprendizagem e para a internalização de regras sociais. Segundo o autor, no brincar a criança atua além de seu comportamento habitual, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento por meio da imaginação e da interação social. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança aprende mediada pelo outro.

Wallon (2007) contribui para essa discussão ao enfatizar a dimensão afetiva do brincar. Para o autor, emoção, movimento e cognição são indissociáveis no desenvolvimento humano. O brincar possibilita à criança expressar sentimentos, elaborar conflitos emocionais e fortalecer vínculos afetivos, sendo fundamental para o equilíbrio emocional e social.

Dessa forma, as diferentes abordagens teóricas convergem ao reconhecer que o brincar promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como componente essencial do currículo da educação infantil.

O brincar como direito da criança

O reconhecimento do brincar como direito da criança representa um avanço significativo no campo da educação infantil. No contexto internacional, documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) asseguram o direito ao lazer, ao descanso e às atividades recreativas próprias da idade, reconhecendo o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento saudável.
No Brasil, esse direito é reafirmado por diversos dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, incluindo o brincar como expressão da cultura infantil. Esses documentos reforçam a compreensão da criança como sujeito de direitos e do brincar como experiência essencial à infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida esse entendimento ao definir as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil. Ao estabelecer os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se —, o documento reconhece o brincar não apenas como direito, mas como princípio pedagógico que orienta a organização do trabalho educativo (BRASIL, 2017).

Entretanto, a garantia legal do direito ao brincar não assegura, por si só, sua efetivação nas práticas pedagógicas. A distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que ocorre no cotidiano das instituições revela a necessidade de reflexão crítica sobre como esse direito tem sido materializado nas escolas de educação infantil.

O brincar na Base Nacional Comum Curricular e nas políticas educacionais

A BNCC representa um marco importante na consolidação do brincar como elemento central da educação infantil. O documento orienta que as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir de experiências que integrem o brincar às interações, respeitando os tempos, ritmos e interesses das crianças.

Os campos de experiências propostos pela BNCC reforçam a importância do brincar como meio de aprendizagem, ao valorizar situações que envolvem exploração, imaginação, expressão corporal, linguagem e convivência. Dessa forma, o currículo da educação infantil deixa de ser organizado por conteúdos disciplinares e passa a ser estruturado a partir das experiências vividas pelas crianças.
No entanto, estudos apontam que a implementação dessas orientações enfrenta desafios significativos. Muitas instituições ainda mantêm práticas pedagógicas tradicionais, com rotinas rígidas e atividades excessivamente dirigidas, o que limita as possibilidades de brincar livre e significativo. Esse cenário evidencia tensões entre as propostas curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas.

Assim, compreender o brincar no contexto das políticas educacionais implica analisar não apenas os documentos normativos, mas também as condições concretas de trabalho, a formação docente e as concepções pedagógicas que orientam o cotidiano escolar.

O papel do professor na mediação do brincar

O professor da educação infantil exerce papel fundamental na garantia do brincar como experiência educativa significativa. Sua atuação envolve planejar, organizar espaços, selecionar materiais e mediar as brincadeiras, respeitando a autonomia da criança e favorecendo aprendizagens.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar na educação infantil deve ser compreendido como atividade pedagógica intencional, que exige do professor sensibilidade para observar, escutar e intervir de forma adequada. A mediação docente não significa controlar o brincar, mas criar condições para que ele aconteça de maneira rica e diversificada.

Entretanto, a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla de

forma aprofundada a importância do brincar. A ausência de espaços de reflexão pedagógica, aliada à sobrecarga de trabalho e às exigências burocráticas, pode contribuir para a desvalorização do brincar no cotidiano escolar.

Dessa forma, a valorização do brincar depende diretamente do reconhecimento do papel pedagógico do professor e do investimento em sua formação, de modo que ele possa compreender o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

Desafios e tensões entre o direito de brincar e as práticas pedagógicas

Apesar dos avanços teóricos e legais, o brincar ainda enfrenta desafios para se consolidar como prática central na educação infantil. A antecipação de conteúdos do ensino fundamental, a pressão por resultados mensuráveis e a organização de rotinas rígidas são fatores que limitam o tempo e o espaço destinados às brincadeiras.

Essas práticas revelam uma contradição entre o discurso que reconhece o brincar como direito da criança e a realidade vivenciada nas instituições educativas. Em muitos contextos, o brincar é reduzido a momentos pontuais, desvinculados do planejamento pedagógico, o que esvazia seu potencial educativo.

Refletir sobre essas tensões é fundamental para compreender que garantir o direito de brincar exige mudanças culturais, pedagógicas e institucionais. Trata- se de reconhecer o brincar como linguagem da infância e como elemento central para a construção de uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças.

2.3 Discussão

A análise do referencial teórico e dos documentos normativos evidencia que o brincar ocupa posição central no desenvolvimento infantil e é amplamente reconhecido como direito da criança e eixo estruturante da educação infantil. Autores clássicos e contemporâneos convergem ao afirmar que o brincar promove aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. No entanto, apesar desse reconhecimento teórico e legal, observa-se uma distância expressiva entre o discurso que valoriza o brincar e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Essa contradição torna-se evidente quando se analisa a organização das rotinas escolares. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, muitas práticas ainda se orientam por rotinas rígidas, fragmentadas e excessivamente dirigidas pelo adulto. Nessas situações, o brincar tende a ocupar um espaço residual, limitado a momentos específicos do dia, frequentemente desvinculados do planejamento pedagógico. Tal organização compromete o potencial educativo do brincar e reforça concepções tradicionais que dissociam brincar e aprender.

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon demonstram que o brincar não é atividade acessória, mas condição essencial para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (2007) enfatiza que, ao brincar, a criança atua além de seu comportamento habitual, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento por meio da imaginação e da interação social. No entanto, quando o brincar é controlado excessivamente pelo adulto ou subordinado a objetivos estritamente conteudistas, perde-se sua dimensão criativa, simbólica e formativa, limitando as possibilidades de aprendizagem e expressão da criança.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à formação docente. A literatura aponta que muitos professores reconhecem a importância do brincar, mas enfrentam dificuldades para integrá-lo de forma intencional e significativa às práticas pedagógicas. A formação inicial, em muitos casos, aborda o brincar de maneira superficial, sem aprofundar suas bases teóricas e metodológicas. Soma-se a isso a escassez de oportunidades de formação continuada, o

que contribui para a reprodução de práticas tradicionais e para a insegurança docente em relação à mediação das brincadeiras.

Além disso, observa-se que as pressões institucionais por resultados mensuráveis e pela antecipação de conteúdos do ensino fundamental influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Essa lógica, muitas vezes associada a avaliações externas e expectativas familiares, pode levar à priorização de atividades dirigidas, fichas e exercícios repetitivos, em detrimento de experiências lúdicas e significativas. Tal cenário evidencia uma tensão entre as concepções contemporâneas de infância e as exigências impostas às instituições educativas.

A discussão sobre o brincar também revela sua estreita relação com o direito da criança à participação e à expressão. Ao brincar, a criança manifesta seus interesses, desejos e formas próprias de compreender o mundo. Quando o brincar é valorizado, cria-se um ambiente educativo mais democrático, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Por outro lado, a restrição do brincar pode silenciar vozes infantis e limitar o exercício da autonomia e da criatividade.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador do brincar torna-se central. Conforme destaca Kishimoto (2011), a mediação pedagógica exige sensibilidade para observar as brincadeiras, compreender seus significados e intervir de forma intencional, sem descaracterizar a autonomia da criança. A ausência dessa mediação qualificada pode transformar o brincar em atividade desprovida de sentido educativo, enquanto o excesso de controle pode comprometer sua espontaneidade e potência formativa.

A análise também evidencia que garantir o direito de brincar exige condições materiais e institucionais adequadas. Espaços físicos inadequados, falta de materiais diversificados e turmas numerosas são fatores que dificultam a realização de práticas lúdicas significativas. Esses elementos reforçam que a efetivação do brincar como eixo estruturante da educação infantil não depende apenas da vontade individual do professor, mas de políticas públicas e de uma gestão escolar comprometida com os princípios da educação infantil.

Portanto, a discussão aponta que a distância entre o direito da criança ao brincar e as práticas pedagógicas decorre de múltiplos fatores, que envolvem concepções de infância, formação docente, organização curricular e condições institucionais. Superar essa distância implica repensar o lugar do brincar no cotidiano escolar, reconhecendo-o como linguagem própria da infância e como elemento central para o desenvolvimento integral.

Assim, a consolidação do brincar como prática pedagógica exige uma mudança de paradigma, que rompa com modelos escolarizantes e valorize experiências lúdicas, interativas e significativas. Somente por meio da articulação entre teoria, políticas educacionais e práticas pedagógicas será possível garantir que o brincar deixe de ser apenas um direito previsto em documentos oficiais e se torne uma experiência efetiva no cotidiano da educação infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o brincar ocupa um lugar central na educação infantil, sendo reconhecido tanto pela literatura especializada quanto pelos documentos oficiais como direito fundamental da criança e eixo estruturante do processo educativo. Ao longo da análise, constatou-se que o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, além de promover a construção de aprendizagens significativas por meio da interação e da imaginação.

Entretanto, apesar do amplo reconhecimento teórico e legal, observou-se que ainda existe uma distância considerável entre o discurso que valoriza o brincar e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Em muitos contextos, o brincar é reduzido a momentos pontuais, desvinculados do

planejamento pedagógico, ou subordinado a atividades dirigidas e conteudistas, o que compromete sua função educativa e sua dimensão formativa.

Os resultados da discussão apontam que essa distância está relacionada a diversos fatores, dentre os quais se destacam concepções tradicionais de ensino, fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, pressões por resultados e antecipação de conteúdos do ensino fundamental, além de limitações estruturais e institucionais. Esses elementos evidenciam a necessidade de uma mudança de paradigma que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

Nesse sentido, o estudo reforça a importância do professor como mediador do brincar, capaz de observar, interpretar e intervir de forma intencional, respeitando a autonomia e a criatividade da criança. A mediação pedagógica qualificada possibilita transformar o brincar em experiência educativa significativa, sem descaracterizar sua espontaneidade e seu valor lúdico.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito de brincar na educação infantil exige mais do que a previsão legal; requer o compromisso das instituições educativas, dos profissionais da educação e das políticas públicas com práticas pedagógicas que valorizem o brincar como linguagem da infância. Investir na formação docente, na reorganização das rotinas escolares e na criação de ambientes educativos ricos em experiências lúdicas constitui um passo fundamental para a efetivação desse direito.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das reflexões sobre o brincar na educação infantil, incentivando práticas pedagógicas mais coerentes com as concepções contemporâneas de infância e com os princípios legais que asseguram o desenvolvimento integral das crianças. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem investigações empíricas sobre o tema, ampliando o diálogo entre teoria e prática no contexto educacional.

4 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.
14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga: Universidade do Minho, 2004.

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

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA

ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

RESUMO
A família constitui o primeiro espaço de convivência da criança, sendo responsável pela transmissão de valores, hábitos e afetos que contribuem diretamente para a formação de sua identidade e para o desenvolvimento de suas relações sociais desde a primeira infância, enquanto a escola surge como um ambiente complementar que amplia essas vivências por meio do contato com diferentes pessoas, culturas e experiências. Nesse contexto, é fundamental que a Educação Infantil reconheça e valorize os diversos tipos de família existentes na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e fortalecendo atitudes de acolhimento e inclusão no ambiente escolar. A convivência diária na escola possibilita que a criança aprenda a compartilhar, cooperar e respeitar o outro, desenvolvendo habilidades sociais essenciais para a vida em grupo. A organização da rotina escolar desempenha um papel importante na construção da autonomia infantil, pois oferece segurança, previsibilidade e compreensão das atividades realizadas ao longo do dia. As regras estabelecidas no espaço escolar auxiliam na formação de limites e no entendimento da importância do respeito mútuo, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa. As rodas de conversa favorecem a expressão oral e a escuta ativa, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências familiares e escolares de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os desenhos possibilitam a representação simbólica de sentimentos, relações e vivências, tornando-se um importante recurso de comunicação infantil. As dramatizações, por sua vez, estimulam a imaginação e a compreensão de papéis sociais, permitindo que a criança reflita sobre situações do cotidiano de maneira lúdica. A interação entre família e escola fortalece o processo educativo, garantindo maior coerência entre os valores trabalhados em ambos os espaços.

É imperativo destacar que a indissociabilidade entre o "cuidar" e o "educar" constitui o eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o cuidado não deve ser visto como uma ação puramente assistencialista ou mecânica, mas como uma oportunidade privilegiada de mediação pedagógica. Quando a escola acolhe a criança, ela acolhe também a sua história familiar, seus costumes e sua cultura afetiva. Essa recepção sensível é o que permite que o aluno sinta a escola como um prolongamento de seu espaço de segurança, facilitando a transição necessária entre a vida privada e a esfera pública. O olhar docente, portanto, deve estar atento para que esse novo ambiente não anule a identidade construída na família, mas a integre em uma rede de novos conhecimentos e interações sociais.

Nesse contexto de integração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece direitos fundamentais que guiam o trabalho com o tema família e escola. O direito de "conhecer-se" permite que a criança explore sua própria história e as configurações que compõem o seu núcleo afetivo, desenvolvendo uma autoimagem positiva e respeitosa. Ao conviver e participar das rotinas escolares, a criança experimenta a alteridade — o reconhecimento do outro — e percebe que a diversidade é o que enriquece o coletivo. Trabalhar a temática da família sob essa ótica democrática é garantir que cada criança, independentemente do formato de seu núcleo familiar, sinta-se representada e valorizada, combatendo estigmas e promovendo a inclusão desde os primeiros anos de formação escolar.

Além disso, a introdução desse tema no currículo favorece a construção da autonomia e da cidadania. Ao compreender o funcionamento das regras escolares e compará-las com os combinados de sua casa, a criança inicia um processo de reflexão crítica sobre

a vida em sociedade. Ela passa a entender que o respeito mútuo e a cooperação são ferramentas essenciais para a harmonia em qualquer grupo social. A escola atua, assim, como um laboratório de experiências humanas onde o afeto e a ética caminham juntos. A mediação do professor torna-se o elo necessário para transformar situações cotidianas de conflito ou descoberta em aprendizagens significativas que fortalecem o senso de pertencimento e a autoconfiança da criança. Por fim, cabe considerar que a parceria entre família e escola pressupõe uma comunicação dialógica e transparente. O engajamento dos pais ou responsáveis na vida escolar não deve ser apenas pontual, mas uma participação ativa que valida a importância da educação no imaginário infantil. Quando a criança percebe que os adultos que ela mais ama e confia valorizam o espaço escolar, sua motivação para aprender e explorar o novo expande-se significativamente. Portanto, este trabalho propõe uma reflexão sobre como fortalecer essa ponte, reconhecendo que a união de esforços entre o primeiro núcleo social (família) e o segundo (escola) é o alicerce mais sólido para que o desenvolvimento pleno da criança ocorra de forma humana, inclusiva e transformadora.

Dessa forma, ao integrar família, escola, convivência e práticas pedagógicas significativas, contribui-se para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação mais humana e acolhedora.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade, de seus valores e de suas primeiras relações sociais. Nesse processo, a família representa o primeiro espaço de aprendizagem, enquanto a escola atua como um ambiente complementar que amplia as experiências vividas pela criança. Reconhecer os diferentes tipos de família torna-se essencial para promover o respeito à diversidade e fortalecer vínculos afetivos. A convivência no ambiente escolar possibilita a aprendizagem de regras, rotinas e atitudes baseadas no respeito mútuo. Por meio de práticas pedagógicas como rodas de conversa, desenhos e dramatizações, a criança expressa sentimentos, compartilha vivências e compreende seu papel no grupo. Dessa forma, a parceria entre família e escola contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo uma educação mais inclusiva, acolhedora e significativa.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, sendo a família o primeiro espaço em que a criança estabelece vínculos, constrói referências afetivas e aprende valores essenciais para a vida em sociedade. Desde os primeiros anos, a convivência familiar influencia diretamente o modo como a criança se expressa, se relaciona e compreende o mundo ao seu redor. Cada família possui sua própria organização, crenças, hábitos e formas de cuidado, o que torna indispensável o reconhecimento da diversidade familiar no contexto educacional. Ao compreender que existem diferentes tipos de família, a criança aprende a respeitar as diferenças e a desenvolver atitudes de empatia e acolhimento.

A escola, por sua vez, desempenha um papel fundamental na ampliação das experiências sociais da criança, tornando-se um espaço de convivência coletiva no qual são construídas novas aprendizagens e relações interpessoais. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança passa a conviver com colegas, professores e demais profissionais, aprendendo gradativamente a compartilhar, cooperar, esperar sua vez e resolver conflitos de maneira respeitosa. Esse ambiente contribui para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e do senso de pertencimento ao grupo.

A interação entre família e escola é essencial para garantir um processo educativo coerente e significativo, pois ambas compartilham a responsabilidade pela formação integral da criança. Quando há diálogo e parceria entre esses dois contextos, torna-se possível alinhar valores, expectativas e práticas educativas, favorecendo o desenvolvimento emocional e social dos pequenos. A participação da família na vida escolar fortalece os vínculos afetivos e contribui para que a

criança se sinta segura e acolhida.
A convivência escolar proporciona situações cotidianas que desafiam a criança a lidar com regras, limites e combinados, aspectos fundamentais para a construção da cidadania desde a infância. As regras não devem ser apresentadas apenas como imposições, mas como instrumentos que organizam a convivência e garantem o respeito aos direitos de todos. Ao compreender a importância das regras, a criança passa a reconhecer que suas atitudes impactam o coletivo, desenvolvendo responsabilidade e consciência social.
A rotina escolar é outro elemento essencial no processo educativo, pois oferece organização, previsibilidade e segurança emocional à criança. A repetição das atividades diárias permite que ela compreenda a sequência do tempo, antecipe acontecimentos e desenvolva autonomia progressivamente. A rotina também auxilia na adaptação ao ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil, reduzindo a ansiedade e promovendo maior confiança.
As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem considerar as características e necessidades das crianças, utilizando estratégias lúdicas e significativas que favoreçam a aprendizagem. As rodas de conversa, por exemplo, constituem um importante recurso pedagógico, pois possibilitam a troca de experiências, o fortalecimento da oralidade e o exercício da escuta. Durante esses momentos, a criança tem a oportunidade de falar sobre sua família, sua rotina e suas vivências, sentindo-se valorizada e respeitada.
Os desenhos representam uma forma de expressão fundamental na infância, permitindo que a criança comunique sentimentos, percepções e experiências de maneira simbólica. Ao desenhar sua família ou a escola, a criança revela aspectos de sua realidade, de seus vínculos afetivos e de sua compreensão do mundo. Essa linguagem gráfica deve ser valorizada pelo educador, pois contribui para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da autoestima.
As dramatizações também desempenham um papel importante no processo de aprendizagem, pois possibilitam que a criança represente situações do cotidiano, experimente diferentes papéis sociais e reflita sobre comportamentos e relações. Por meio do faz de conta, a criança compreende melhor as normas de convivência, desenvolve a imaginação e aprende a lidar com emoções como alegria, medo, frustração e empatia.
O respeito às diferenças deve ser trabalhado desde a Educação Infantil, considerando que a escola é um espaço multicultural, onde crianças de diferentes realidades convivem diariamente. Ao abordar o tema da família, é fundamental que o educador valorize todas as configurações familiares, evitando estereótipos e promovendo uma educação inclusiva. Dessa forma, a criança aprende que não existe um único modelo de família, mas sim diferentes formas de amar, cuidar e conviver.
A construção da identidade infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências vividas tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A escola deve oferecer um espaço seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta respeitada e encorajada a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões. Esse ambiente favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e do senso crítico.
O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele mediar as relações, organizar o ambiente e planejar atividades que promovam a convivência harmoniosa. O educador deve atuar como um facilitador da aprendizagem, respeitando o ritmo de cada criança e valorizando suas experiências prévias. Ao incentivar o diálogo e o respeito, o professor contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e solidários.
A Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Trabalhar o tema “Minha Família e Minha Escola” possibilita integrar esses aspectos de forma significativa, fortalecendo vínculos, valores e atitudes positivas. Esse tema permite que a criança compreenda seu lugar no mundo, reconheça a importância das relações e desenvolva habilidades essenciais para a vida em sociedade.
Dessa forma, ao abordar a família, a escola, a convivência, as regras e a rotina por meio

de práticas pedagógicas adequadas, contribui-se para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora. A parceria entre família e escola, aliada a estratégias pedagógicas significativas, fortalece o processo educativo e favorece o desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para os desafios futuros e para uma convivência social mais justa e respeitosa

Além disso, é importante destacar que o ambiente escolar deve ser planejado de forma a favorecer relações positivas, proporcionando espaços que estimulem a interação, a cooperação e o respeito entre as crianças. A organização da sala, dos materiais e das atividades contribui significativamente para a construção de um clima acolhedor, no qual todos se sintam pertencentes e valorizados. Quando a criança percebe que a escola é um espaço seguro, ela se sente mais confiante para explorar, aprender e se expressar.

A convivência diária com os colegas possibilita que a criança enfrente desafios relacionados às diferenças de opinião, comportamento e interesses, situações que exigem mediação adequada por parte do educador. Esses momentos são oportunidades valiosas de aprendizagem, pois permitem que a criança desenvolva habilidades sociais como o diálogo, a negociação e o autocontrole. A mediação do professor é essencial para orientar essas interações, ajudando a criança a compreender seus sentimentos e a respeitar o outro.

A relação entre família e escola deve ser baseada na comunicação constante e no respeito mútuo, considerando que ambos possuem conhecimentos e experiências importantes para o desenvolvimento da criança. A troca de informações sobre a rotina, o comportamento e as necessidades individuais favorecem um acompanhamento mais efetivo e humanizado. Quando a família se sente acolhida pela escola, torna-se mais participativa, fortalecendo o processo educativo.

A participação da família nas atividades escolares contribui para a valorização da aprendizagem e para o fortalecimento dos vínculos afetivos da criança com a instituição. Eventos, reuniões e projetos que envolvem a família permitem que a criança perceba a importância da escola em sua vida, reforçando sentimentos de segurança e pertencimento. Essa parceria também favorece a construção de valores como respeito, responsabilidade e cooperação.

No contexto da Educação Infantil, o brincar assume papel central no desenvolvimento da criança, sendo considerado uma forma privilegiada de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta regras, papéis sociais e situações do cotidiano, relacionando-as com suas vivências familiares e escolares. O brincar favorece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, além de estimular a criatividade e a imaginação.

As atividades lúdicas permitem que a criança compreenda conceitos de convivência de maneira natural e prazerosa. Ao brincar em grupo, ela aprende a dividir, a esperar sua vez e a respeitar combinados, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Essas experiências contribuem para a internalização de normas e valores de forma significativa, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança.

O desenvolvimento da autonomia infantil é outro aspecto fundamental trabalhado na Educação Infantil, sendo estimulado tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A rotina organizada e as oportunidades de escolha permitem que a criança desenvolva responsabilidade e confiança em suas próprias capacidades. Pequenas ações do cotidiano, como guardar materiais ou participar da organização do espaço, contribuem para a construção da autonomia.

A escola também desempenha um papel importante na formação emocional da criança, auxiliando-a no reconhecimento e na expressão de sentimentos. Ao lidar com emoções como alegria, tristeza, frustração e medo, a criança aprende a compreender a si mesma e aos outros. O diálogo e o acolhimento são essenciais para que ela se sinta segura ao expressar suas emoções.

A valorização da diversidade cultural e social presente nas famílias é fundamental para a construção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer as diferentes realidades das crianças, a escola promove o respeito às singularidades e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Trabalhar o tema da família de forma ampla evita preconceitos e fortalece o sentimento de igualdade.

A prática pedagógica deve estar alinhada aos princípios do respeito, da escuta e da participação ativa da criança. O educador precisa considerar a criança como sujeito de direitos, capaz de opinar, questionar e construir conhecimento a partir de suas experiências. Essa postura contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o fortalecimento da autoestima infantil.

A observação do comportamento da criança no ambiente escolar permite ao professor identificar necessidades específicas e planejar intervenções adequadas. Cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, e respeitar essas diferenças é essencial para promover uma educação equitativa. A atenção às individualidades fortalece o vínculo entre educador e criança.

A integração entre atividades pedagógicas e a realidade da criança torna o processo de aprendizagem mais relevante e contextualizado. Ao relacionar conteúdos com situações do cotidiano familiar e escolar, a criança compreende melhor o significado do que aprende. Essa abordagem favorece o interesse, a participação e o envolvimento nas atividades propostas.

A formação de valores como solidariedade, respeito e responsabilidade deve ser trabalhada de forma contínua na Educação Infantil. Esses valores são construídos a partir das relações estabelecidas no dia a dia, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A criança aprende observando atitudes e comportamentos dos adultos que a cercam.

O papel da escola vai além da transmissão de conhecimentos, pois envolve a formação integral do indivíduo. Ao trabalhar temas relacionados à família e à convivência, a escola contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a vida. Essas aprendizagens acompanham a criança ao longo de sua trajetória escolar e social.

A Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam a construção de uma visão positiva de si mesma e do outro. O respeito às diferenças, a valorização das relações afetivas e o incentivo à cooperação contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. A criança que aprende a respeitar desde cedo tende a reproduzir esses valores ao longo da vida.

Dessa maneira, a continuidade do trabalho pedagógico envolvendo família, escola, convivência e práticas significativas reforça a importância de uma educação humanizada. A articulação entre esses elementos favorece o desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para enfrentar desafios futuros com responsabilidade, empatia e respeito. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel social ao contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participativos e comprometidos com a convivência harmoniosa em sociedade.

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, é possível compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, primordialmente, no nível social para, posteriormente, consolidar-se no nível individual. Nesse sentido, a escola não é apenas um local de instrução, mas o palco das interações que possibilitam a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao interagir com o professor e com os pares, a criança internaliza conceitos de mediação e resolução de conflitos que foram inicialmente apresentados no núcleo familiar. Essa transição do ambiente micro para o macro exige que o educador compreenda o papel das emoções no aprendizado. Conforme pontua a literatura clássica do desenvolvimento, a afetividade é o solo sobre o qual a inteligência se desenvolve; portanto, uma rotina escolar que acolhe a história de vida da criança e valida seus sentimentos fortalece a estrutura psíquica necessária para as futuras aprendizagens cognitivas e sociais.

Aprofundando a análise sobre a organização do trabalho pedagógico, torna-se imperativo destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a transição entre casa e escola como um momento que exige cuidado extremo e planejamento sensível. A passagem do ambiente doméstico para o coletivo escolar demanda que a instituição crie estratégias de acolhimento que não anulem a identidade familiar, mas a integrem ao cotidiano. Isso pode ser materializado através da criação de murais interativos ou espaços

de memória onde as diferentes configurações familiares sejam representadas de forma digna e equânime. Ao observar sua própria estrutura familiar refletida no espaço escolar, a criança desenvolve o sentimento de pertença, o que reduz o estresse da separação e potencializa a abertura para novos vínculos. A escola democrática e humanizada, portanto, é aquela que reconhece a pluralidade de vozes e transforma a diversidade em objeto de estudo e respeito mútuo.

Além disso, a documentação pedagógica surge como um elo vital entre a escola e a família, permitindo que os responsáveis visualizem os processos invisíveis do aprender. Registrar por meio de fotografias, portfólios e relatos as interações da criança durante a rotina não serve apenas para fins avaliativos, mas para dar visibilidade ao protagonismo infantil. Quando a família tem acesso a esses registros, a parceria se estreita, pois o diálogo deixa de ser meramente burocrático e passa a focar no desenvolvimento de competências socioemocionais. Esse processo de tornar o aprendizado visível reforça a responsabilidade compartilhada e permite que a criança perceba que os dois mundos em que vive estão em constante comunicação, gerando uma rede de proteção e suporte fundamental para a formação de sua personalidade e caráter.

Por fim, cabe salientar que a ética do cuidado na Educação Infantil deve permear todas as ações, desde o acolhimento na entrada até a despedida no final do turno. O respeito à singularidade de cada núcleo familiar permite que a escola se torne um ambiente de resistência contra preconceitos, promovendo uma cultura de paz. Ao valorizar o repertório cultural que a criança traz de casa e articulá-lo com os novos saberes escolares, o educador promove uma aprendizagem significativa, que faz sentido para a vida do aluno. Assim, a integração entre o saber familiar e o saber escolar consolida uma educação de qualidade, voltada para a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente integrados à vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial no processo de formação do indivíduo, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade, desenvolve vínculos afetivos e aprende a conviver em sociedade. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender a relevância do tema "Minha Família e Minha Escola" como um eixo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, exerce grande influência na formação de valores, atitudes e comportamentos que acompanham a criança ao longo de sua vida.

A escola, por sua vez, assume um papel complementar e igualmente importante, pois amplia as experiências da criança, proporcionando novas interações e aprendizagens. A convivência no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito, a cooperação, o diálogo e a empatia, essenciais para a vida em grupo. Nesse contexto, reconhecer e valorizar os diferentes tipos de família torna-se indispensável para a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

A rotina escolar e as regras de convivência contribuem significativamente para a organização do cotidiano infantil, oferecendo segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança. Ao compreender a importância das regras, a criança aprende a respeitar limites e a reconhecer seus direitos e deveres, fortalecendo sua autonomia e responsabilidade. Essas aprendizagens ocorrem de forma gradual e contínua, respeitando o ritmo de cada criança.

As práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil devem priorizar metodologias que valorizem a ludicidade e a participação ativa da criança. Atividades como rodas de conversa, desenhos e dramatizações mostraram-se estratégias eficazes para estimular a expressão oral, a criatividade e a socialização. Por meio dessas práticas, a criança tem a oportunidade de compartilhar suas vivências familiares e escolares, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento.

A parceria entre família e escola revelou-se um elemento essencial para o sucesso do processo educativo. Quando ambas cami-

nham juntas, torna-se possível alinhar valores, objetivos e estratégias educativas, proporcionando à criança um ambiente mais coerente e acolhedor. A comunicação constante e o respeito mútuo fortalecem essa relação, beneficiando diretamente o desenvolvimento infantil.

O papel do professor destaca-se como mediador das relações e das aprendizagens, sendo responsável por criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Cabe ao educador observar, orientar e intervir de forma sensível, respeitando as individualidades e promovendo a convivência harmoniosa. A postura do professor influencia diretamente a forma como a criança percebe a si mesma, o outro e o mundo ao seu redor.

A análise aqui empreendida reforça que a educação para a convivência e o respeito à diversidade familiar não se encerra nos muros da instituição de ensino, mas projeta-se para a formação de uma identidade cidadã resiliente. Ao reconhecer-se como parte integrante de um núcleo familiar e de uma comunidade escolar, a criança desenvolve a base necessária para o exercício da alteridade. É através desse reconhecimento que se rompe com modelos engessados e excludentes, permitindo que a escola se configure como um ambiente de resistência contra preconceitos estruturais e como um espaço de celebração das múltiplas formas de existir e cuidar.

Ademais, é preciso considerar que a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil está intrinsecamente ligada à capacidade da instituição em documentar e visibilizar os processos de aprendizagem. Quando a escola comunica à família, de forma clara e sensível, os avanços e as conquistas dos pequenos, ela valida a importância da infância como um tempo de direitos. Essa visibilidade fortalece a confiança parental e solidifica a rede de apoio em torno da criança. Portanto, o diálogo estabelecido entre esses dois mundos — o privado e o público — deixa de ser meramente burocrático e assume um caráter ético e político, voltado para a proteção integral do desenvolvimento infantil.

Sob essa perspectiva, a formação continuada do professor emerge como uma necessidade constante, visto que a mediação entre os saberes trazidos de casa e os conhecimentos sistematizados pela escola exige sensibilidade e embasamento teórico-prático. O educador, ao atuar como o elo entre a tradição familiar e a inovação escolar, precisa estar atento às transformações sociais para que suas práticas reflitam sempre uma postura acolhedora e atualizada. Afinal, a sensibilidade pedagógica é o que permite transformar o choro da separação na alegria do reencontro com os pares, e o medo do desconhecido na curiosidade investigativa que move o aprendizado.

Por fim, cabe destacar que os benefícios de uma relação harmônica entre escola e família estendem-se para além do desempenho acadêmico, influenciando a saúde mental e a estabilidade emocional dos sujeitos em formação. Uma criança que cresce percebendo que os adultos que a cercam compartilham valores de respeito e cooperação tende a internalizar tais condutas de forma natural. Assim, a escola não apenas prepara para os anos subsequentes do Ensino Fundamental, mas planta sementes de uma convivência ética que frutificarão em todas as esferas da vida adulta, consolidando uma trajetória baseada na autonomia e no compromisso social.

Dessa forma, conclui-se que trabalhar o tema “Minha Família e Minha Escola” na Educação Infantil contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e solidários. Ao valorizar as relações familiares, a convivência escolar e as práticas pedagógicas significativas, a escola cumpre seu papel social de promover uma educação humanizada e transformadora. Assim, investir em uma educação baseada no respeito às diferenças e na valorização das relações é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: sa-

beres necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COMO AS ROTINAS PODEM ORGANIZAR O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEM COMPROMETER O BRINCAR, A CURIOSIDADE E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

ADRIANA MACHI BELLINI

RESUMO
As rotinas ocupam um lugar central na organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil, influenciando diretamente as experiências vividas por bebês e crianças pequenas. Quando compreendidas apenas como uma sequência fixa de atividades, podem assumir um caráter rígido e limitador, comprometendo o brincar, a curiosidade e o protagonismo infantil. Por outro lado, quando construídas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, as rotinas tornam-se elementos estruturantes que favorecem a segurança emocional, a autonomia e a ampliação das experiências das crianças. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre como as rotinas podem organizar o cotidiano da Educação Infantil sem comprometer o brincar, a curiosidade e as experiências infantis. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, fundamentada em estudos teóricos da área e na reflexão sobre o cotidiano pedagógico.O referencial teórico dialoga com autores que discutem a organização do tempo, do espaço e das relações na Educação Infantil, além de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas. As reflexões apontam que a rotina, quando flexível e atravessada pela escuta das crianças, não paralisa o cotidiano, mas sustenta experiências significativas, promovendo um ambiente educativo vivo, marcado pelo encantamento, pela descoberta e pelo brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Rotina; cotidiano; educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

A organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil é atravessada por tempos, espaços, relações e práticas que se repetem diariamente e que, convencionou-se chamar de rotina. Longe de se constituir apenas como uma sequência de atividades previamente estabelecidas, a rotina assume um papel central na experiência das crianças pequenas, pois estrutura o dia a dia, oferece previsibilidade, segurança emocional e possibilidades de interação, exploração e aprendizagem. Nesse sentido, pensar a rotina implica refletir sobre concepções de infância, de educação e de cuidado que sustentam as práticas pedagógicas.
De acordo com Barbosa (2006,p.23):

O cotidiano da Educação Infantil é constituído por ações que se repetem, mas que nunca são iguais. As rotinas, quando pensadas em organizadoras da vida coletiva, não devem aprisionar as crianças, mas oferecer referências que lhes permitam agir com mais autonomia, segurança e iniciativa. O desafio está em construir rotinas que sustentem a vida cotidiana sem sufocar a curiosidade e o desejo de aprender.

Essa compreensão permite reconhecer a rotina como elemento estruturante do cotidiano, sem reduzi-la a um mecanismo de controle ou mera repetição de ações. Ao contrário, a previsibilidade dos tempos e dos espaços pode favorecer a construção de vínculos, a ampliação de experiências e a participação ativa das crianças.
Historicamente, as rotinas na Educação Infantil foram, em muitos contextos, associadas a uma lógica de controle do tempo e dos corpos, marcadas por rigidez, fragmentação das experiências e pouca escuta das crianças (BARBOSA, 2006). Tal compreensão contribuiu para a construção de práticas engessadas, que podem limitar o brincar, a curiosidade e a potência investigativa próprias da infância. Entretanto, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, a rotina passa a ser compreendida como um elemento pedagógico intencional, que deve articular cuidado, educação, brincadeira e interações, respeitando os tempos, ritmos e interesses das crianças.
Nessa perspectiva, a rotina não se opõe à vitalidade do cotidiano infantil, mas pode se constituir como um suporte para que o encantamento, as descobertas e as múlti-

plas linguagens das crianças emerjam com maior intensidade. A previsibilidade dos momentos do dia, quando construída de forma flexível e sensível, favorece a autonomia, o protagonismo infantil e a construção de vínculos, criando um ambiente em que as crianças se sentem seguras para explorar, experimentar e imaginar.

Dentro dessa visão de rotina, torna-se fundamental que sua construção se dê a partir de uma pedagogia participativa, na qual as crianças são consideradas sujeitos ativos do cotidiano educativo. A rotina não deve ser compreendida como uma imposição definida exclusivamente pela gestão, mas como uma construção coletiva, com espaços para o diálogo com as crianças, sempre mediado pelo professor, respeitando seus interesses, tempos e modos de participação. Essa construção compartilhada estimula e fortalece o protagonismo infantil e confere significado às experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre as rotinas na Educação Infantil como elemento estruturante do cotidiano institucional, problematizando como elas podem ser organizadas sem paralisar as experiências das crianças, mas, ao contrário, potencializando o brincar, a curiosidade e os processos de descoberta. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na observação do cotidiano e na reflexão da prática docente, busca-se contribuir para a compreensão da rotina como uma construção viva, dinâmica e atravessada pela escuta atenta das crianças e pela intencionalidade pedagógica do professor.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 - Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com abordagem reflexiva, fundamentada em análise de produções acadêmicas de autores que discutem a Educação Infantil, o cotidiano, as rotinas pedagógicas e o brincar. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar o aprofundamento conceitual do tema, a compreensão de diferentes perspectivas teóricas e o estabelecimento de diálogos entre autores que contribuem para a construção de práticas pedagógicas sensíveis e intencionais.

A análise do material teórico ocorreu por meio de leitura exploratória, analítica e interpretativa, buscando identificar conceitos-chave, aproximações e tensionamento entre autores. Esse processo permitiu a organização das reflexões em eixos temáticos, tais como: rotina como elemento estruturante do cotidiano, flexibilidade e intencionalidade pedagógica, centralidade do brincar e escuta das crianças.

A metodologia adotada compreende o professor como sujeito pesquisador de sua prática,reconhecendo que a reflexão teórica se articula às experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

2.2 - Discussão Teórica

A rotina constitui um dos elementos centrais da organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil, sendo responsável por estruturar tempos, espaços e relações. Entretanto, a forma como essa rotina é concebida e vivenciada revela concepções de infância e de educação que impactam diretamente as experiências das crianças. Quando associada a uma lógica rígida e burocrática, a rotina pode reduzir o cotidiano a uma sucessão de tarefas, esvaziando o brincar e limitando a curiosidade infantil. Por outro lado, quando pensada como um dispositivo pedagógico vivo, torna-se um potente suporte para as experiências, descobertas e interações das crianças.

Barbosa (2006,p.37) problematiza a compreensão da rotina como simples repetição, ao afirmar que:

A rotina não é apenas uma sequência de ações que se repetem diariamente, mas uma forma de organizar o tempo, os espaços e as relações, conferindo sentido ao cotidiano vivido pelas crianças. Quando construída com intencionalidade pedagógica, a rotina oferece segurança e previsibilidade, sem impedir a criatividade, a curiosidade e a iniciativa infantil.

Vale destacar que ao elaborar o trabalho pedagógico é preciso considerar as múltiplas linguagens, o que não significa criar uma rotina com horários para focar em cada campo do saber como disciplinas ou atividades isoladas. Considerando a complexidade do pensamento infantil, que conecta sentimentos, percepção e pensamento, é possível garantir propostas que privilegiam diferentes linguagens sem separá-las, observando a multiplicidade de oportunidades e experiências presentes nos contextos organizados e nos percursos desenvolvidos.

Organizar a rotina é elaborar o planejamento observando que o tempo deve considerar a integralidade das crianças, buscando não fragmentar ou interromper as brincadeiras e interações. É importante não projetá-lo a partir de uma linha rígida do tempo, com longos momentos de espera ou filas, mas um tempo fluído vivido pelas crianças, planejado com elas e para elas. Reconhecendo a necessidade de horários específicos para algumas ações, uma forma de respeitar o tempo das crianças é construir com elas rituais de microtransição para que as mudanças sejam vivenciadas de forma significativa, relacional e dialógica, sem rupturas bruscas.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2009,p.25) reforçam essa compreensão ao destacarem que o currículo deve articular cuidado, educação, interações e brincadeiras, respeitando os tempos e ritmos das crianças.

O documento afirma que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o
conhecimento de sí e do mundo, sem fragmentar o cotidiano em atividades isoladas e descontextualizadas.

Kramer (2010,p.82) contribui para essa reflexão ao compreender o cotidiano da Educação Infantil como um espaço de produção cultural, no qual as crianças constroem sentidos e significados. Para a autora:

O cotidiano da Educação Infantil não é um espaço neutro, mas um lugar de encontros, conflitos, invenções e aprendizagens. É nele que as crianças produzem cultura e se constituem como sujeitos, o que exige práticas que considerem escuta, o diálogo e a participação infantil.

Dentro dessa compreensão, a rotina não pode silenciar as vozes infantis, mas precisa abrir espaço para a escuta, para o imprevisto, para o extraordinário, para a invenção. Quando o cotidiano é excessivamente regulado, corre-se o risco de desestimular a potência criadora das crianças e reduzir suas ações à ações previamente determinadas pelos adultos.

O brincar, entendido como linguagem central da infância, precisa atravessar toda a organização da rotina. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2009), brincar é um direito de aprendizagem que possibilita às crianças expressarem
emoções, elaborarem hipóteses, explorarem o ambiente e se relacionarem com os outros. Uma rotina que restringe o brincar a momentos curtos e controlados compromete o desenvolvimento da curiosidade e das experiências significativas. Em contrapartida, uma rotina flexível, que reconhece o brincar como eixo estruturante, favorece o protagonismo infantil e a construção de conhecimentos Autores como Malaguzzi (1999) ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, defendem a ideia de um cotidiano educativo rico, no qual as crianças são vistas como competentes, curiosas e capazes de produzir cultura. Nessa perspectiva, a rotina não é um roteiro fechado, mas um suporte que sustenta a emergência das múltiplas linguagens infantis. O tempo deixa de ser apenas cronológico e passa a
ser vivido como tempo de experiência, investigação e descoberta.

No que se refere especialmente aos bebês e às crianças bem pequenas, Pikler e Tardos ressaltam que a regularidade dos cuidados cotidianos, como alimentação, higiene e descanso, é fundamental para a construção da segurança emocional. No entanto, essa regularidade deve ser permeada por relações afetivas, escuta e respeito à iniciativa da criança. Assim, mesmo os momentos mais estruturados da rotina podem se trans-

formar em experiências ricas, desde que vividos com presença, atenção e intencionalidade pedagógica.
Por fim, o papel do professor mostra-se fundamental na mediação entre rotina, brincadeira e experiências infantis. A observação sensível do cotidiano permite ressignificar práticas e evitar a cristalização da rotina. De acordo com Hoffmann (2012,p.64):
Observar as crianças em seu cotidiano é condição para compreender os sentidos que atribuem às experiências vividas. A avaliação e a organização do trabalho pedagógico devem nascer dessa escuta atenta, e não de modelos prontos e descontextualizados.

Dessa forma, a discussão teórica evidencia que a rotina, quando construída de forma participativa, flexível e intencional, não compromete o brincar, a curiosidade e as experiências das crianças. Ao contrário, ela se constitui como um suporte potente para um cotidiano educativo vivo, significativo e respeitoso às múltiplas formas de ser e estar na infância.
Ao aprofundar essa reflexão, torna-se imprescindível considerar a rotina como um dispositivo político-pedagógico, que expressa escolhas, valores e concepções da infância. Organizar o cotidiano não é uma ação neutra, mas envolvem decisões que impactam diretamente a forma como as crianças vivenciam o tempo, ocupam os espaços e se relacionam com os outros. Nesse sentido, a rotina revela a intencionalidade educativa da instituição e do professor, podendo tanto ampliar quanto restringir as experiências infantis.
De acordo com Oliveira (2011, p.94):
A criança pequena aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com as pessoas, com os objetos e com o ambiente. Por isso, a organização do cotidiano precisa favorecer experiências diversificadas, nas quais a criança possa agir, escolher, explorar e se expressar, e não apenas cumprir uma sequência de tarefas. (OLIVEIRA, 2011, p.94).

Essa afirmação reforça a necessidade de superar rotinas pautadas exclusivamente na lógica do adulto, abrindo espaço para a participação efetiva das crianças. A pedagogia participativa propõe justamente essa inversão de olhar, reconhecendo que as crianças são capazes de contribuir com a construção do cotidiano, expressando preferências, interesses e modos próprios de viver o tempo.
Nesse contexto, a escuta assume papel central. Escutar as crianças não se limita à linguagem oral, mas envolve observar gestos, movimentos, brincadeiras, silêncios e expressões corporais.
De acordo com Malaguzzi (1999,p.71):

Escutar significa estar aberto às cem linguagens das crianças, acolher suas teorias, suas perguntas e suas formas de interpretar o mundo. Uma pedagogia de escuta transforma o cotidiano, pois permite que as experiências emerjam a partir das crianças e não apenas das expectativas do adulto.

Assim, a rotina deixa de ser um roteiro fechado e passa a ser um campo de possibilidades, no qual o planejamento é constantemente revisitado à luz de experiências vividas. O professor assume o papel de mediador, organizador do ambiente e pesquisador do cotidiano, articulando intencionalidade pedagógica e abertura ao imprevisto.
No caso de bebês e crianças bem pequenas, a regularidade dos cuidados cotidianos mantém-se como elemento fundamental para a construção de segurança emocional. A previsibilidade dos momentos de cuidado, quando vivida em relações afetivas e respeitosas, favorece a autonomia e a iniciativa da criança:
De acordo com Pikler e Tardos (2002, p.58):

A regularidade dos cuidados cria para o bebê um sentimento de continuidade e confiança. No entanto, essa regularidade só tem sentido qun do o adulto está presente de forma atenta, respeitando os sinais, o ritmo e a participação da criança em cada situação. (PIKLER,TARDOS, 2002, p.58)

Dessa forma, mesmo os momentos mais estruturados da rotina - como alimentação, higiene e descanso - podem se constituir em experiências ricas de interação, aprendiza-

gem e vínculo, desde que não sejam vividos de maneira apressada ou mecanizada.

Por fim, é importante destacar que a construção de rotinas participativas exige condições institucionais favoráveis, como tempos de planejamento, formação continuada e uma gestão comprometida com a valorização da prática docente. A rotina construída no cotidiano da sala não se opõe à organização institucional, mas demanda diálogo e coerência entre as diferentes instâncias da escola.

Ampliar o olhar sobre as rotinas da Educação Infantil implica, portanto, reconhecer o cotidiano como espaço de experiência, de produção de cultura e de exercício de direitos. Uma rotina viva, flexível e participativa não apenas organiza o dia, mas sustenta práticas que respeitam a infância em sua integralidade, fortalecendo o brincar, a curiosidade e as múltiplas formas de aprender e se relacionar com o mundo.

Análise da observação do cotidiano da Educação Infantil como um espaço legítimo de investigação e produção de sentidos

A análise de dados desse estudo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando o cotidiano da Educação Infantil como um espaço legítimo de investigação e produção de sentidos. Os dados analisados foram constituídos a partir do cotidiano pedagógico em uma escola pública de São Paulo, turma multietária, com idades entre 4 e 6 anos. Foram analisados os registros reflexivos da professora-pesquisadora e da análise de documentos institucionais, como a rotina escrita e o Projeto Político-Pedagógico da unidade.

A leitura sistemática desses materiais permitiu identificar recorrências relacionadas à organização da rotina e à forma como as crianças se apropriam do cotidiano. Observou-se que a previsibilidade dos momentos do dia contribui para a segurança emocional das crianças, favorecendo atitudes de autonomia, iniciativa e participação. As crianças demonstraram reconhecer a sequência dos acontecimentos cotidianos, antecipando ações e organizando-se no tempo e no espaço.

Outro aspecto recorrente nos dados refere-se à flexibilidade da rotina. Os registros indicam que, quando o professor acolhe os interesses das crianças e reorganiza os tempos previstos, emergem experiências mais prolongadas de brincadeira, exploração e investigação. Situações inicialmente não planejadas passam a integrar o cotidiano, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

O brincar aparece nos dados como eixo central da experiência infantil, atravessando diferentes momentos da rotina. As observações revelam que as crianças constroem sentidos, estabelecem relações e expressam curiosidades principalmente por meio das brincadeiras livres e orientadas, evidenciando o brincar dentro da rotina da instituição como linguagem privilegiada da infância.

Os registros reflexivos revelam que a observação atenta e a escuta sensível permitem reorganizar o cotidiano a partir das experiências vividas pelas crianças, evitando assim práticas automatizadas. A análise evidencia que a rotina se torna mais potente quando o professor assume uma postura investigativa, refletindo sobre suas intervenções e sobre os sentidos atribuídos pelas crianças às experiências cotidianas, conforme apontado por Hoffmann.

De modo geral, os resultados indicam que a rotina, quando compreendida como uma construção dinâmica e relacional, não compromete o brincar, a curiosidade e as experiências das crianças. Ao contrário, ela se configura como um suporte que organiza o cotidiano e sustenta experiências significativas, desde que permeada pela flexibilidade, pela escuta e pela intencionalidade pedagógica. Assim, a análise dos dados reforça a importância de pensar a rotina para além de uma estrutura fixa, reconhecendo-a como um elemento vivo do cotidiano da Educação Infantil.

CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciam que a rotina, quando compre-

endida como uma construção pedagógica intencional, flexível e sensível às crianças, constitui-se como um elemento estruturante do cotidiano da Educação Infantil sem comprometer o brincar, a curiosidade e as experiências infantis. Ao contrário, a rotina pode sustentar práticas significativas, favorecer a autonomia, promover segurança emocional e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

A análise teórica e dos dados produzidos no cotidiano revelam que o risco não está na existência da rotina em si, mas em sua compreensão como um instrumento rígido, fragmentado e descolado das necessidades e interesse das crianças. Assim, reafirma-se a importância do papel do professor como observador, pesquisador e mediador, capaz de reorganizar o cotidiano a partir da escuta e da reflexão constante sobre a prática.

A rotina, quando pensada como continuidade com sentido, oferece segurança emocional e estrutura o cotidiano, criando condições para que as crianças explorem, experimentem, brinquem e descubram o mundo com autonomia. Ao mesmo tempo, exige do professor uma postura reflexiva, em que a observação atenta e a escuta sensível são essenciais para redirecionamentos, replanejamentos, mudanças de direção, que só um olhar atento com foco nas singularidades das infâncias é capaz de captar, para assim poder questionar práticas cristalizadas e reconhecer o cotidiano como espaço vivo de aprendizagem, relação e encantamento.

Conclui-se que pensar a rotina da Educação Infantil exige um olhar ético, estético e político sobre o cotidiano, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de suas experiências. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre as rotinas nas instituições de Educação Infantil, fortalecendo as práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua potência, diversidade e singularidade.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Brasília: MEC/SEB,2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº5. de 17 de de 2009. Brasilia: MEC, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: cotidiano e práticas. Brasília: MEC, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN. George (org). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PIKLER, Emmi; TARDOS, Anna. Educar o bebê: cuidar e educar desde o nascimento. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7ª ed.São Paulo:Cortez, 2011.

CONTOS E CANTIGAS NA ESCOLA: CULTURA ORAL, FORMAÇÃO SIMBÓLICA E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO

RESUMO
Este artigo analisa as contribuições dos contos populares e das cantigas no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo suas implicações para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, simbólico e cultural da criança. Parte-se da seguinte problemática: de que modo a inserção intencional da cultura oral no planejamento pedagógico contribui para a formação leitora e para a constituição da subjetividade infantil? A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Kishimoto, Bettelheim, Cascudo, Zilberman e Soares. A análise evidencia que contos e cantigas não apenas favorecem a consciência fonológica e a ampliação do repertório linguístico, mas também desempenham papel central na organização simbólica da experiência infantil, na construção da identidade cultural e na mediação do processo de alfabetização. Conclui-se que a cultura oral constitui eixo estruturante da formação integral da criança e deve ocupar lugar central no currículo da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: cultura oral; literatura infantil; formação simbólica; alfabetização; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre alfabetização e qualidade da educação têm enfatizado competências técnicas relacionadas à leitura e à escrita, muitas vezes desconsiderando dimensões simbólicas, culturais e afetivas do processo formativo. Nesse cenário, práticas como contação de histórias, cantigas e brincadeiras tradicionais tendem a ser vistas como complementares ou secundárias no currículo escolar.

Entretanto, a tradição pedagógica e os estudos contemporâneos em Psicologia Histórico-Cultural e Literatura Infantil indicam que a cultura oral desempenha papel estruturante na constituição da linguagem, do pensamento e da subjetividade. A questão que orienta este estudo é: como a inserção sistemática e intencional de contos e cantigas no planejamento docente contribui para o desenvolvimento integral e para a alfabetização da criança?

Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a internalização de sistemas simbólicos historicamente construídos (VYGOTSKY, 2007). Assim, a cultura oral, longe de ser apenas entretenimento, constitui espaço privilegiado de mediação cultural.

A pesquisa caracteriza-se metodologicamente como qualitativa, de natureza bibliográfica, conforme definição de Gil (2008). Foram selecionadas obras de referência nas áreas de alfabetização, literatura infantil, tradição oral e ludicidade.

CANTIGAS, ORALIDADE E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A alfabetização, conforme Soares (2018), envolve a compreensão do princípio alfabético e a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse processo, a consciência fonológica ocupa lugar central.

Cantigas, parlendas e quadrinhas apresentam padrões rítmicos e rimas que favorecem a percepção das unidades sonoras da língua. Ao repetir versos e identificar rimas, a criança desenvolve habilidades metalinguísticas fundamentais para a decodificação e para a compreensão leitora.

Entretanto, reduzir as cantigas a instrumentos técnicos de alfabetização seria limitar sua dimensão cultural. Elas também constituem formas de transmissão de valores, tradições e experiências coletivas.

Assim, a oralidade desempenha dupla função: estruturante do sistema linguístico; formadora da identidade cultural.

Estruturante do sistema linguístico - A oralidade constitui a base estruturante do sistema linguístico, pois é por meio das interações verbais que a criança inicia seu processo de apropriação da língua materna. Antes mesmo da alfabetização formal, a criança já par-

ticipa de práticas comunicativas que envolvem escuta, imitação, repetição, diálogo e construção de significados. Nesse percurso, internaliza padrões fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que organizam o funcionamento da língua. Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem oral é instrumento mediador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007). É na interação social que a criança aprende a nomear o mundo, estruturar o pensamento e organizar sua experiência. A oralidade, portanto, não se restringe à comunicação imediata, mas constitui base para a formação do pensamento verbal. Ao narrar experiências, ouvir histórias e participar de cantigas e jogos verbais, a criança desenvolve habilidades discursivas fundamentais, como sequenciação lógica, ampliação vocabular, compreensão de estruturas narrativas e percepção sonora da língua. Além disso, a oralidade desempenha papel decisivo na alfabetização. A consciência fonológica — capacidade de perceber e manipular sons da fala — desenvolve-se prioritariamente em contextos de interação oral, especialmente por meio de rimas, parlendas, cantigas e brincadeiras sonoras (SOARES, 2018). Tais práticas favorecem a compreensão do princípio alfabético, pois permitem que a criança reconheça que a fala pode ser segmentada em unidades menores, posteriormente representadas graficamente. Assim, a oralidade não antecede apenas cronologicamente a escrita, mas a sustenta estruturalmente.

Formadora da identidade cultural - Para além de sua dimensão linguística, a oralidade exerce função essencial na formação da identidade cultural. Por meio de narrativas, cantigas, provérbios, lendas e relatos familiares, a criança é introduzida no universo simbólico de sua comunidade. Esses discursos transmitem valores, crenças, memórias coletivas e modos de compreender o mundo, constituindo um patrimônio cultural compartilhado. Os contos populares e as cantigas tradicionais, por exemplo, são formas de expressão que preservam marcas históricas e sociais de determinado grupo. Conforme aponta Cascudo (2004), a tradição oral é espaço de conservação e recriação da cultura, sendo transmitida de geração em geração por meio da palavra falada. Ao participar dessas práticas, a criança não apenas aprende estruturas linguísticas, mas também constrói referências identitárias que a situam socialmente. A oralidade também possibilita o reconhecimento da diversidade cultural. Ao entrar em contato com narrativas de diferentes regiões e povos, a criança amplia sua compreensão da pluralidade de experiências humanas. Essa vivência contribui para a formação de uma identidade aberta ao diálogo e ao respeito às diferenças. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao valorizar manifestações da cultura oral no currículo, legitimando saberes que muitas vezes permanecem à margem do conhecimento formal. Além disso, a dimensão identitária da oralidade relaciona-se à construção da memória afetiva. Histórias contadas por familiares, cantigas entoadas na infância e relatos compartilhados em comunidade constituem experiências que marcam subjetivamente a criança. Tais vivências fortalecem o sentimento de pertencimento e consolidam vínculos intergeracionais.

Assim, ao desempenhar função formadora da identidade cultural, a oralidade contribui para a constituição de sujeitos que reconhecem suas raízes, compreendem seu contexto social e participam ativamente da construção cultural. Valorizar a oralidade no espaço escolar significa reconhecer que a educação ultrapassa a transmissão de conteúdos formais, abrangendo também a formação cultural e humana.

O BRINCAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO

A brincadeira ocupa papel central na teoria vygotskyana, sendo compreendida não como atividade secundária da infância, mas como espaço privilegiado de desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky (2007), na situação imaginária criada pelo brincar, a criança atua além de seu comportamento habitual, antecipando níveis mais complexos de pensamento e autorregulação. Ao assumir papéis sociais — como o de mãe, professor, médico ou comerciante — a criança internaliza regras, organiza ações e submete seus impulsos imediatos às normas implíci-

tas da situação imaginada. Nesse movimento, desenvolvem-se funções psicológicas superiores, como memória voluntária, atenção concentrada, linguagem organizada e pensamento abstrato.

O brincar, portanto, constitui-se como espaço de criação da chamada zona de desenvolvimento proximal, conceito central na teoria histórico-cultural. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança é desafiada a agir para além do que realizaria isoladamente, apropriando-se de novos modos de pensar e agir a partir da interação com pares e adultos. A dimensão imaginativa do brincar não representa fuga da realidade, mas forma específica de compreendê-la e reorganizá-la simbolicamente. Ao transformar um objeto em outro — um cabo de vassoura em cavalo, por exemplo — a criança demonstra capacidade de dissociação entre significado e objeto concreto, habilidade essencial para o desenvolvimento do pensamento simbólico e, posteriormente, para a compreensão da linguagem escrita.

Kishimoto (2011) reforça que o brincar, quando mediado intencionalmente pelo educador, torna-se prática educativa estruturada, capaz de articular ludicidade e aprendizagem sistematizada. A autora destaca que a aprendizagem lúdica promove autonomia, pensamento crítico e interação social, uma vez que envolve tomada de decisões, resolução de conflitos, negociação de regras e cooperação. Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador que observa, intervém e amplia as possibilidades de aprendizagem presentes na atividade lúdica, sem descaracterizar sua natureza espontânea.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem oral. Durante as interações lúdicas, as crianças narram situações, estabelecem combinados, argumentam e explicam regras, ampliando seu repertório discursivo. A brincadeira simbólica, especialmente, estimula a produção narrativa e a organização do pensamento em sequências lógicas, contribuindo para competências que serão mobilizadas no processo de alfabetização. Assim, o brincar articula desenvolvimento cognitivo, social e linguístico de maneira integrada.

A diversidade cultural presente nas brincadeiras amplia o repertório simbólico infantil e contribui para a formação de atitudes de respeito e empatia. Brincadeiras tradicionais carregam marcas históricas e sociais que revelam modos de viver e compreender o mundo. Ao valorizar jogos e brincadeiras de diferentes regiões e contextos culturais, a escola fortalece o reconhecimento da pluralidade e promove experiências de convivência que favorecem o diálogo intercultural. Tal valorização legitima saberes populares e contribui para a construção de uma identidade cultural mais ampla e inclusiva.

Portanto, compreender o brincar como espaço de desenvolvimento implica reconhecê-lo como atividade estruturante da infância. Longe de ser mero intervalo entre atividades consideradas “formais”, a brincadeira constitui experiência formativa que integra imaginação, linguagem, emoção e cultura. Quando incorporado de maneira intencional ao planejamento pedagógico, o brincar potencializa aprendizagens significativas e contribui para a formação integral da criança.

CONTO POPULAR E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Os contos populares articulam fantasia e realidade, permitindo à criança experimentar simbolicamente conflitos humanos universais. Ao narrar histórias de abandono, superação, medo, coragem, perda e conquista, essas narrativas oferecem estruturas simbólicas que auxiliam a criança a organizar suas experiências internas e a elaborar emoções ainda não plenamente verbalizadas. Bettelheim (2002) enfatiza que os contos tradicionais atuam como instrumentos de organização psíquica, pois apresentam conflitos existenciais de forma metafórica, possibilitando à criança projetar seus medos e angústias nos personagens e, ao mesmo tempo, visualizar possibilidades de superação. Essa dimensão simbólica contribui para a constituição da subjetividade, na medida em que favorece processos de identificação, diferenciação e construção de sentido.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, a experiência narrativa desempenha papel fundamental na estruturação do pensamento simbólico. Ao ouvir e recontar histórias, a criança exercita a capacidade de

sequenciar eventos, compreender relações de causa e consequência e antecipar desfechos, habilidades que contribuem para a organização cognitiva e discursiva. A narrativa, portanto, não é apenas entretenimento, mas forma estruturante do pensamento humano. Nesse sentido, o conto popular configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da elaboração emocional.

Do ponto de vista literário, Coelho (2000) ressalta que o conto popular se caracteriza pela simplicidade estrutural, pela repetição de fórmulas narrativas e pela forte marca da oralidade, elementos que favorecem sua memorização e transmissão intergeracional. Diferentemente do conto erudito, que apresenta maior complexidade formal e autoria definida, o conto popular é fruto da tradição coletiva, sofrendo transformações ao longo do tempo. Contudo, ambos participam da formação estética do leitor, pois ampliam sua sensibilidade, seu repertório cultural e sua capacidade interpretativa. A simplicidade estrutural do conto popular, longe de representar empobrecimento literário, constitui estratégia que potencializa a compreensão e a identificação da criança com a narrativa.

Além disso, a inserção do conto popular no contexto escolar contribui para a formação do sujeito leitor crítico e sensível. Ao entrar em contato com diferentes versões de uma mesma narrativa, a criança aprende que os textos são construções culturais passíveis de interpretação e recriação. Esse movimento favorece a compreensão de que a leitura é prática social e dialógica, na qual o leitor participa ativamente da construção de sentidos. A escuta atenta, o reconto oral, a dramatização e a produção de novas versões são estratégias que fortalecem a autonomia interpretativa e ampliam a competência discursiva.

No âmbito da formação da subjetividade, o conto popular também desempenha função identitária. Ao reconhecer elementos culturais presentes nas narrativas — costumes, valores, modos de vida — a criança constrói referências que a situam historicamente e culturalmente. Conforme aponta Cascudo (2004), os contos tradicionais constituem patrimônio simbólico que preserva memórias coletivas e saberes populares. Ao serem integrados ao currículo escolar, deixam de ocupar posição marginal e passam a assumir centralidade na formação cultural.

Portanto, o conto popular, ao articular dimensão simbólica, literária e cultural, contribui significativamente para a constituição do sujeito leitor e para a formação da subjetividade infantil. Sua presença na escola não se justifica apenas pelo valor estético ou pela tradição, mas pela potência formativa que exerce sobre o pensamento, a linguagem e a identidade da criança. Integrá-lo de forma intencional ao planejamento pedagógico significa reconhecer a narrativa como experiência fundadora da condição humana e elemento estruturante do desenvolvimento infantil.

ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DA TÉCNICA - RELAÇÃO COM CONTOS E CANTIGAS

Ao articular as contribuições teóricas analisadas ao longo deste estudo, observa-se que contos e cantigas não se limitam ao desenvolvimento de habilidades instrumentais relacionadas à decodificação ou ao reconhecimento de palavras. Tais manifestações constituem experiências culturais complexas que integram linguagem, emoção, memória e identidade. Reduzir a alfabetização à aprendizagem mecânica do sistema alfabético implica desconsiderar sua dimensão social, simbólica e cultural, empobrecendo o processo formativo.

A alfabetização, nesse sentido, deve ser compreendida como processo cultural amplo, que envolve a inserção do sujeito em práticas sociais significativas de leitura e escrita (SOARES, 2018). Aprender a ler e a escrever não significa apenas dominar correspondências entre grafemas e fonemas, mas apropriar-se de modos culturalmente construídos de produzir e interpretar textos. A criança alfabetiza-se na medida em que compreende a função social da escrita e participa de situações reais de uso da linguagem. Nesse percurso, a cultura oral oferece base simbólica estruturante para a compreensão da linguagem escrita, pois organiza narrativas, ritmos, gêneros discursivos e formas de interação.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre por meio da mediação social (VYGOTSKY, 2007). A linguagem oral, enquanto instrumento cultural primário, antecede e sustenta a internalização da linguagem escrita. Ao ouvir histórias, participar de cantigas e engajar-se em diálogos significativos, a criança desenvolve competências discursivas que serão mobilizadas no processo de leitura e produção textual. A narrativa oral, por exemplo, contribui para a compreensão de estruturas textuais — início, desenvolvimento, clímax e desfecho — que posteriormente serão reconhecidas em textos escritos. Do mesmo modo, o ritmo e a repetição presentes nas cantigas favorecem a percepção sonora da língua, elemento essencial para a consolidação da consciência fonológica.

Nesse contexto, contos e cantigas desempenham função formativa que transcende o plano técnico. Ao possibilitarem a elaboração simbólica de experiências humanas universais, contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética. A alfabetização, quando desvinculada dessa dimensão simbólica, tende a tornar-se processo árido e descontextualizado, centrado exclusivamente em exercícios repetitivos. Ao contrário, quando integrada a práticas culturais significativas, transforma-se em experiência de descoberta e construção de sentidos.

Além disso, é preciso considerar que a leitura é uma prática social situada. O contato com narrativas da tradição oral amplia o repertório cultural da criança, oferecendo referências que favorecem a compreensão de textos escritos. A familiaridade com estruturas narrativas, personagens arquetípicos e fórmulas discursivas facilita a antecipação de sentidos e a formulação de hipóteses interpretativas. Dessa forma, a cultura oral não apenas antecede a escrita, mas dialoga com ela, constituindo base para a formação do leitor competente.

A exclusão dessas práticas do planejamento pedagógico representa, portanto, empobrecimento cultural e pedagógico. Quando o currículo privilegia exclusivamente exercícios técnicos de correspondência letra-som, negligenciando experiências de escuta, narrativa e fruição estética, restringe as possibilidades de formação integral. Tal perspectiva fragmenta a linguagem e a cultura, ignorando que a alfabetização é processo inseparável da construção da identidade e da participação social.

É importante ressaltar que defender uma alfabetização para além da técnica não significa desconsiderar a importância do ensino sistemático do sistema de escrita. Ao contrário, implica integrá-lo a práticas culturalmente significativas. A sistematização do código alfabético deve dialogar com textos reais, narrativas envolventes e situações comunicativas autênticas. Nesse equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e vivência cultural reside a potência formativa do processo alfabetizador.

Ademais, a valorização da cultura oral no contexto escolar contribui para a democratização do acesso ao conhecimento. Muitas crianças chegam à escola com repertório narrativo construído em suas comunidades e famílias. Reconhecer e legitimar essas experiências fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, reduzindo distanciamentos entre cultura escolar e cultura familiar. A alfabetização, nesse sentido, torna-se espaço de encontro entre saberes, e não de substituição de referências culturais.

Portanto, pensar a alfabetização para além da técnica é reafirmar sua natureza cultural, social e simbólica. Contos e cantigas não são recursos acessórios, mas elementos constitutivos de uma prática pedagógica que integra linguagem, emoção e identidade. Ao oferecer base simbólica para a compreensão da escrita e ao ampliar o repertório discursivo da criança, a cultura oral fortalece a formação do sujeito leitor crítico, capaz de atribuir sentidos, dialogar com diferentes textos e participar ativamente da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que contos e cantigas não se configuram apenas como recursos didáticos auxiliares, mas como elementos estruturantes da experiência formativa na infância. Quando compreendidos em suas dimensões histórica, simbólica, cultural e linguística, revelam-se práticas fundamentais para a constituição subjetiva e para o

desenvolvimento cognitivo infantil. A literatura oral tradicional, portanto, ultrapassa o lugar de entretenimento ou de simples complemento curricular e assume papel central na formação humana.

No âmbito do desenvolvimento psicológico, contos e cantigas atuam como mediadores simbólicos que organizam a experiência da criança no mundo. Por meio da linguagem — instrumento cultural por excelência — a criança amplia sua capacidade de significar, interpretar e reorganizar internamente as vivências sociais. Os contos, ao apresentarem conflitos, dilemas e estruturas narrativas recorrentes, oferecem modelos simbólicos que favorecem a elaboração emocional e a compreensão de normas sociais. As cantigas, estruturadas pelo ritmo, repetição e rima, contribuem para a internalização de padrões linguísticos e para o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto decisivo no processo de alfabetização.

No plano da constituição psíquica, as narrativas tradicionais possibilitam que a criança simbolize medos, angústias e conflitos internos. Ao entrar em contato com personagens marcantes e situações desafiadoras, projeta e reelabora suas próprias experiências, fortalecendo gradualmente sua autonomia emocional. Essa dimensão simbólica articula-se à dimensão cognitiva, evidenciando que emoção e pensamento se entrelaçam no processo de formação integral.

Sob a perspectiva cultural, contos populares e cantigas tradicionais constituem patrimônio transmitido entre gerações. Ao integrá-los ao currículo, a escola preserva a memória coletiva e favorece o reconhecimento da criança como sujeito histórico e culturalmente situado. Essa inserção amplia o sentimento de pertencimento e contribui para a valorização da diversidade cultural, aspecto essencial na formação cidadã.

Do ponto de vista pedagógico, a presença intencional da cultura oral no planejamento docente exige fundamentação teórica e clareza de objetivos. Não se trata de utilizar contos e cantigas de modo episódico ou ilustrativo, mas de incorporá-los a projetos estruturados, vinculados ao desenvolvimento linguístico, à ampliação de repertório e à formação estética. A ludicidade, longe de se opor à sistematização pedagógica, pode potencializar a aprendizagem ao articular prazer, imaginação e construção de conhecimento.

Retomando a questão central acerca do lugar da cultura oral na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conclui-se que sua inserção não deve ser concebida como acessória. A marginalização dessas práticas empobrece o repertório simbólico da criança e reduz o processo de alfabetização a uma dimensão meramente técnica. Quando integrados de forma intencional e sistemática, contos e cantigas favorecem uma alfabetização que articula decodificação, compreensão, produção de sentidos e inserção cultural.

Além disso, a cultura oral atua como ponte entre oralidade e escrita. A repetição rítmica das cantigas amplia a percepção fonêmica; a escuta atenta das narrativas desenvolve a compreensão textual; a recontagem e a dramatização estimulam a organização discursiva e a ampliação vocabular. Trata-se de uma prática que mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento — cognitiva, linguística, social, emocional e estética.

Por fim, destaca-se que a efetiva valorização da cultura oral requer investimento na formação docente. O professor precisa reconhecer seus fundamentos e sua potência pedagógica para evitar usos superficiais ou descontextualizados. Assim, a formação inicial e continuada deve contemplar estudos sobre literatura infantil, tradição oral, desenvolvimento da linguagem e fundamentos psicológicos da aprendizagem, qualificando a prática pedagógica.

A Educação Infantil e os anos iniciais constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da linguagem. Nesse contexto, contos e cantigas configuram experiências formativas que articulam razão e emoção, cultura e aprendizagem, tradição e contemporaneidade, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e culturalmente situados.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. São Paulo: Global, 2004.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2018.

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

ARTE, AFETIVIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NAS CULTURAS ÊNFASE NAS CULTURAS IDIGENA E AFRICANA

ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

RESUMO

Este trabalho discute a importância da arte como linguagem essencial no processo de desenvolvimento integral e afetivo das crianças na Educação Infantil, com foco nas interações no berçário e na valorização das culturas africana e indígena. Fundamentado em Vygotsky (1998), Wallon (2007), Pikler (2019), Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2017) e Daniel Munduruku (2019), além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o estudo busca compreender como as experiências artísticas contribuem para o fortalecimento da identidade, do vínculo e da empatia desde os primeiros anos de vida. O trabalho também analisa os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil, como a falta de recursos materiais, a precariedade estrutural das instituições, a superlotação das salas e a ausência de espaços naturais.

Conclui-se que, apesar dos obstáculos, a arte, quando articulada às interações afetivas e à valorização da diversidade cultural, constitui um instrumento transformador da prática pedagógica e da construção de uma educação mais sensível, antirracista e humanizadora. Palavras-chave: arte; berçário; cultura africana; cultura indígena; interações; diversidade; educação infantil. Introdução A Educação Infantil é o primeiro espaço social de convivência e aprendizagem, onde as crianças constroem vínculos, aprendem a expressar- se e a compreender o mundo. Nesse contexto, a arte assume papel central como linguagem universal de comunicação, expressão e desenvolvimento. No berçário, as interações mediadas pela arte fortalecem a afetividade e estimulam o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007; PIKLER, 2019). Além disso, a arte é também veículo de cultura e identidade. Inserir as culturas africana e indígena no currículo da Educação Infantil significa reconhecer a pluralidade que forma o povo brasileiro e garantir o direito à diversidade, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas culturas, por meio de suas expressões artísticas — cores, grafismos, cantos, danças e narrativas —, ampliam o repertório simbólico das crianças e fortalecem o respeito às diferenças. Contudo, os desafios para efetivar uma prática pedagógica sensível e plural ainda são grandes. Faltam materiais, formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho. Assim, este artigo propõe uma reflexão teórica e prática sobre como as interações e a arte podem promover o desenvolvimento e a afetividade na primeira infância, ao mesmo tempo em que valorizam as culturas africanas e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: arte; berçário; cultura africana; cultura indígena; interações; diversidade; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço institucional de socialização da criança, no qual ela estabelece vínculos, desenvolve formas iniciais de comunicação e constrói significados sobre si e sobre o mundo. É nesse contexto que se estruturam as bases da subjetividade, da identidade e das relações sociais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. Dessa forma, compreender os processos educativos na primeira infância significa reconhecer a centralidade das interações, da afetividade e das múltiplas linguagens, entre as quais a arte ocupa lugar de destaque.

A arte emerge como linguagem universal de expressão, comunicação e construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento sensorial, emocional, cognitivo, motor e social. No berçário, as experiências artísticas não se restringem a produtos finais, mas se manifestam em processos: o toque na tinta, o som produzido por um chocalho, o movimento do corpo ao ritmo de uma canção, o contato com diferentes texturas e materiais naturais. Essas vivências são profundamen-

te afetivas e constituem as primeiras formas de diálogo da criança com o outro e com o ambiente, fundamentadas nas perspectivas de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e Pikler (2019).

Além disso, a arte é veículo de cultura, memória e identidade. Inserir as culturas africana e indígena no currículo da Educação Infantil significa reconhecer a pluralidade que forma o povo brasileiro e garantir o direito à diversidade, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas culturas, por meio de suas expressões artísticas — grafismos, cantos, danças, narrativas, brincadeiras, pintura corporal e cerâmica — ampliam o repertório simbólico das crianças e fortalecem o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida.

Contudo, a efetivação de uma prática pedagógica sensível e plural enfrenta entraves severos. A carência de recursos materiais, a formação insuficiente dos educadores, a precariedade da infraestrutura escolar (muitas vezes carente de espaços naturais) e a superlotação das salas são desafios que comprometem a qualidade das interações. Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão teórica e propositiva sobre como a arte, mediada por interações afetivas, pode promover o desenvolvimento integral e a valorização da diversidade cultural, estabelecendo uma educação antirracista e humanizadora.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e caráter exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o que permite ao investigador uma cobertura de gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A opção pela abordagem

qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos subjetivos e complexos, como as interações afetivas e as práticas pedagógicas no contexto da primeira infância.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas fundamentais, visando garantir a robustez teórica e a coerência entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sistemático. A busca por fontes foi realizada em bases de dados reconhecidas pela comunidade científica, tais como o Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. Os descritores (palavras-chave) utilizados para o refinamento da busca foram: “Educação Infantil”, “Arte no Berçário”, “Afetividade”, “Cultura Africana e Indígena na Escola” e “Lei 10.639/03”. O recorte temporal priorizou publicações dos últimos vinte anos, garantindo a atualidade do debate frente às novas diretrizes curriculares.

A segunda etapa envolveu a seleção e análise documental. Foram analisados documentos normativos da educação brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os marcos legais que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Para a sustentação teórica do desenvolvimento infantil, recorreu-se aos conceitos fundamentais de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e Pikler (2019). Já para o suporte das relações étnico-raciais e da diversidade, foram selecionadas as contribuições de Munanga (2005), Gomes (2017) e Munduruku (2019).

A terceira etapa consistiu na análise crítica e síntese interpretativa. Os dados coletados foram organizados de forma a confrontar a teoria com a realidade das instituições de Educação Infantil. Buscou-se identificar não apenas os avanços teóricos, mas também os desafios práticos enfrentados pelos educadores, como a precariedade estrutural e a carência de recursos materiais. A partir desse cruzamento, foram elaboradas as propostas de práticas pedagógicas apresentadas neste artigo, visando oferecer possibilidades concretas de atuação no berçário que integrem

arte, afeto e valorização da ancestralidade. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma reflexão profunda sobre a tríade "Arte-Afetividade-Diversidade", assegurando que as discussões e proposições aqui apresentadas estejam ancoradas em evidências científicas e em um compromisso ético- político com a educação antirracista.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A fundamentação teórica deste estudo busca amparo em autores que compreendem a criança como um ser biopsicossocial, cuja aprendizagem é mediada pelo afeto, pela cultura e pelas interações. Para tanto, articulam-se os conceitos de Vygotsky, Wallon e Pikler, que oferecem o suporte necessário para pensar o berçário como um espaço de desenvolvimento pleno.

3.1 Lev Vygotsky e a Mediação Simbólica através da Arte

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano não é um processo isolado de maturação biológica, mas um processo sócio-histórico. A criança aprende e se desenvolve por meio da interação com o outro, em um processo mediado pela linguagem e pelos signos culturais. No berçário, essa mediação ocorre sobretudo de forma sensorial e simbólica.

A arte, nesse contexto, funciona como um sistema de signos que possibilita à criança expressar emoções, construir sentidos e se comunicar com o mundo antes mesmo da aquisição da fala articulada. Ao manipular tintas naturais, ouvir musicalidades ancestrais ou observar grafismos, o bebê não apenas explora o objeto, mas internaliza significados culturais. Vygotsky enfatiza que a imaginação nasce da experiência; portanto, ao oferecer um ambiente rico em diversidade cultural africana e indígena, o educador amplia a "Zona de Desenvolvimento Próximo" (ZDP) da criança, permitindo que ela construa uma visão de mundo mais plural.

3.2 Henri Wallon e a Dimensão Afetiva no Berçário

Henri Wallon (2007) traz a afetividade como um dos pilares centrais do desenvolvimento. Para o autor, a criança é um ser emocional antes de ser um ser racional. No estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida), as interações são pautadas pelas emoções, que servem como meio de comunicação com o entorno social.

A arte no berçário, mediada pela afetividade, torna-se o motor do desenvolvimento cognitivo. Quando o educador propõe uma experiência estética — como o toque na argila ou o balanço ao som de um canto indígena — ele está gerando o que Wallon chama de "bem- estar subjetivo". Esse acolhimento emocional é o que dá segurança para a criança explorar o novo. Assim, a valorização da diversidade cultural não é apenas um conteúdo, mas um gesto de afeto que valida a identidade da criança, promovendo uma autoestima saudável desde o berço.

3.3 Emmi Pikler e o Respeito à Autonomia Estética

A abordagem de Emmi Pikler (2019) complementa esta fundamentação ao focar na liberdade de movimento e no respeito ao ritmo individual do bebê. Para Pikler, o cuidado é um momento de profunda interação e aprendizado. No campo da arte, isso significa que o educador deve ser um observador sensível, garantindo que o bebê tenha autonomia para explorar os materiais.

Aplicar Pikler à diversidade cultural no berçário significa oferecer "cestos de tesouros" com materiais reais e naturais — sementes, tecidos africanos, cabaças — e permitir que a criança os manipule livremente. Não se busca um resultado artístico padronizado, mas sim o processo de descoberta. Cada gesto do bebê ao explorar uma textura diferente é uma manifestação de sua subjetividade e uma conquista de sua autonomia motora e criativa.

4 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS: A DIVERSIDADE COMO DIREITO

A inclusão das temáticas africana e indígena no currículo da Educação Infantil não deve ser compreendida como uma atividade complementar ou folclórica, mas como o cumprimento de uma agenda de direitos conquistada por meio de lutas históricas dos movimentos sociais. Esta seção detalha os pilares legais que sustentam uma prática pedagógica antirracista e plural.

4.1 As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para a história e cultura dos povos indígenas.

No contexto do berçário, essas leis exigem que o educador rompa com a visão eurocêntrica — que privilegia apenas referências brancas e ocidentais — e apresente às crianças a pluralidade das matrizes que formam o Brasil. Conforme aponta Munanga (2005), o objetivo é resgatar a memória e a dignidade de povos que foram silenciados nos currículos oficiais, permitindo que a criança negra e a criança indígena se vejam representadas positivamente desde o início de sua vida escolar.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Direitos de Aprendizagem

A BNCC (2018) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A temática da diversidade cultural atravessa todos esses direitos. No campo de experiência "O eu, o outro e o nós", a norma destaca a importância de:

"Interagir com adultos e crianças de grupos sociais e culturas diversas, respeitando a diferença e a pluralidade, e construindo uma identidade que valorize as características do seu próprio grupo e o respeito ao grupo do outro" (BRASIL, 2018, p. 40).

Dessa forma, ao utilizar a arte africana ou os saberes indígenas no berçário, o professor está garantindo o direito do bebê de explorar novas materialidades e de conhecer-se como parte de uma nação multicultural. O campo "Traços, sons, cores e formas" também é um aliado direto, pois incentiva a experimentação com diferentes suportes e linguagens artísticas que vão além do convencional.

4.3 O Parecer CNE/CP 03/2004 e as Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais

É importante destacar o Parecer do Conselho Nacional de Educação que regulamenta essas leis. Ele afirma que a educação das relações étnico-raciais não deve ser trabalhada apenas em datas comemorativas (como o 20 de novembro ou o 19 de abril), mas de forma cotidiana. No berçário, isso se traduz na escolha dos brinquedos, nas canções de ninar, nos livros de pano disponíveis e nas imagens expostas nas paredes. A legislação deixa claro que a escola é um espaço de combate ao racismo e que a omissão diante dessas temáticas é uma forma de descumprimento do dever educacional.

5 PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO SILENCIAMENTO AO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

A compreensão das matrizes africana e indígena na educação brasileira exige um olhar retrospectivo sobre como essas culturas foram tratadas ao longo da história. Por muito tempo, o sistema educacional brasileiro operou sob a lógica da "democracia racial", um mito que mascarava as desigualdades e promovia o branqueamento cultural, relegando os saberes não europeus ao plano do folclore ou da inferioridade.

5.1 O Legado Africano e a Luta pelo Reconhecimento

Historicamente, a presença africana no Brasil foi reduzida, nos livros didáticos, à condi-

ção de escravizado. Esse processo de "invisibilização" privou gerações de conhecerem a África como berço da humanidade, detentora de tecnologias sofisticadas em metalurgia, agricultura e organização social.
Foi apenas com a pressão do Movimento Negro, especialmente a partir da década de 1970, que a educação passou a ser vista como um campo de batalha contra o racismo. Conforme pontua Gomes (2017), o Movimento Negro educou o Estado brasileiro ao exigir que

a história da África fosse contada a partir do protagonismo negro. Esse processo histórico culminou na Lei 10.639/2003, que busca reverter séculos de silenciamento, garantindo que desde o berçário a criança negra possa construir sua identidade baseada no orgulho e na ancestralidade, e não na subalternidade.

5.2 A Resistência Indígena e a Desconstrução do "Índio Genérico"

A história dos povos originários na educação também foi marcada por estereótipos. Durante décadas, a figura do indígena foi apresentada de forma romântica ou como um personagem do passado, ignorando a existência de mais de 300 povos e 270 línguas vivas no Brasil atual.
A Constituição de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural. Na Educação Infantil, essa mudança histórica exige que superemos a prática de "fantasiar" as crianças no dia 19 de abril e passemos a apresentar a cultura indígena como uma filosofia de vida que integra arte, natureza e coletividade. Daniel Munduruku (2019) reforça que a história indígena é uma história de resistência e de uma relação ética com o mundo, saberes que são fundamentais para a formação humana na primeira infância.

5.3 A Arte como Resistência e Linguagem Histórica

Nesse percurso histórico, a arte sempre foi a principal ferramenta de preservação das culturas africana e indígena. Enquanto a escrita era negada a esses povos, as cosmologias e histórias eram transmitidas através dos grafismos, dos ritmos dos tambores, da oralidade e da estética corporal.
Integrar esse histórico no berçário significa reconhecer que cada estampa de tecido, cada som de maracá e cada pigmento natural carrega séculos de resistência cultural. O histórico dessas temáticas nos mostra que educar para a diversidade é, antes de tudo, um ato de reparação histórica e de construção de um futuro onde a afetividade e a justiça social caminhem juntas desde o berço.

6 A CARÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA ANTIRRACISTA

Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 completem mais de duas décadas de existência, a sua implementação efetiva no cotidiano da Educação Infantil esbarra em um obstáculo persistente: a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores. A lacuna

entre o que a legislação exige e o que o docente se sente apto a realizar cria o que pesquisadores chamam de "silenciamento pedagógico".

6.1 O Legado de uma Formação Eurocêntrica

A maioria dos profissionais que hoje atuam nos berçários e salas de aula foi formada sob uma matriz curricular predominantemente eurocêntrica. Nos cursos de Pedagogia, historicamente, a arte e a história foram ensinadas a partir de uma perspectiva ocidental, onde os grandes mestres da pintura e os marcos da civilização são quase exclusivamente brancos e europeus.
Essa formação deficitária faz com que muitos educadores tenham dificuldade em reconhecer a beleza e o valor pedagógico das estéticas africanas e indígenas. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), o professor é fruto de uma sociedade que naturalizou o racismo, e, sem uma formação que o leve a "desaprender" esses preconceitos, ele tende a

reproduzir no berçário apenas aquilo que lhe é familiar, deixando de fora a riqueza das matrizes ancestrais.

6.2 O Medo do Erro e o Recurso ao Folclore

A falta de conhecimento profundo sobre as culturas indígena e africana gera, muitas vezes, o medo de "falar algo errado" ou de se apropriar indevidamente de uma cultura que não é a sua. Esse receio acaba por paralisar a prática pedagógica ou, pior, faz com que o tema seja trabalhado apenas em datas comemorativas de forma estereotipada. Trabalhar a cultura indígena apenas em abril ou a africana apenas em novembro, utilizando "fantasias" ou atividades superficiais, é um reflexo direto da carência de formação. Uma formação continuada de qualidade deveria oferecer ao docente o subsídio teórico para entender que a arte afro-indígena é ciência, é filosofia e é técnica, passível de ser integrada ao cotidiano do berçário em qualquer época do ano, através das materialidades e das interações.

6.3 A Necessidade de Políticas de Formação Continuada

Para superar esse cenário, é indispensável que as redes de ensino invistam em políticas públicas de formação permanente. Não basta o acesso à lei; é preciso o acesso ao acervo. O educador de berçário precisa ter contato com a literatura de autores negros e indígenas, com a musicalidade de raiz e com as artes visuais contemporâneas dessas etnias. A formação docente para a diversidade deve ser, antes de tudo, uma jornada de autoanálise. O professor precisa se ver como um sujeito racializado para, então, conseguir

mediar a construção da identidade das crianças pequenas. Como defende Munanga (2005), a educação das relações étnico-raciais exige uma mudança de postura ética e política do educador, transformando o berçário em um espaço onde a diversidade não é "visitada" apenas em projetos isolados, mas vivida como a própria essência da democracia brasileira.

7 DESAFIOS NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO: ENTRE A TEORIA E A PRECARIEDADE

Embora o arcabouço teórico e legal aponte para uma educação infantil rica em arte, afeto e diversidade, a prática cotidiana revela entraves significativos que limitam a autonomia do educador e o desenvolvimento pleno da criança.

7.1 A "Pedagogia do Plástico" e a Escassez de Materiais Naturais

Um dos maiores desafios para a implementação de uma estética afro-indígena é a hegemonia do plástico nas instituições. Muitas vezes, por questões de higienização ou baixo custo, as salas de berçário são inundadas por materiais sintéticos e brinquedos industrializados de cores saturadas. Essa padronização estética vai na contramão da diversidade de texturas e tonalidades encontradas nos elementos naturais da cultura africana e indígena. A falta de verbas para aquisição de materiais como argila, tintas naturais, tecidos de fibras orgânicas e instrumentos musicais de madeira restringe as possibilidades de exploração sensorial dos bebês.

7.2 Superlotação e a Inviabilidade das Interações Individualizadas

Conforme discutido por Pikler (2019), o bebê necessita de um olhar atento e de um ritmo próprio para explorar o mundo. Contudo, a realidade de muitas creches brasileiras é marcada pela superlotação das salas. Com um número excessivo de bebês para poucos educadores, o tempo de "cuidado" (alimentação e higiene) acaba consumindo todo o período escolar, restando pouco espaço para as interações artísticas e o brincar livre. A mediação afetiva, fundamental para Wallon e Vygotsky, torna-se mecânica, dificultando a escuta sensível das necessidades individuais de cada criança.

7.3 Infraestrutura e a Ausência de Espaços Externos

A cultura indígena, em especial, pressupõe uma relação intrínseca com a terra e o céu.

No entanto, muitas unidades de Educação Infantil operam em prédios que não oferecem áreas verdes ou contato com o solo. O confinamento em salas fechadas impede que os bebês experimentem o mundo natural. Superar esse desafio exige uma reestruturação dos espaços escolares, transformando pátios e jardins em territórios de aprendizagem, onde a arte africana e indígena possa ser vivenciada ao ar livre, em contato com o sol, o vento e a terra, elementos que são a base das cosmologias desses povos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo permitiu uma imersão profunda na tríade Arte, Afetividade e Diversidade, revelando que o trabalho pedagógico no berçário ultrapassa a dimensão do cuidado físico para se constituir como um ato político, estético e sensorial. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a arte é a linguagem primordial pela qual o bebê se comunica, expressa sua subjetividade e internaliza as matrizes culturais que o cercam. A fundamentação teórica confirmou que o desenvolvimento integral só ocorre em um ambiente afetivamente rico e seguro. No entanto, este trabalho avançou ao demonstrar que essa segurança é fortalecida quando a materialidade do cotidiano escolar rompe com a padronização industrial e se aproxima dos elementos da natureza. Inserir pigmentos naturais, fibras, sementes e musicalidades ancestrais africanas e indígenas não é apenas uma estratégia lúdica, mas um ato de resistência cultural que garante ao bebê o direito de conhecer as raízes da identidade brasileira por meio de texturas e sons autênticos.

Os desafios apontados, especialmente a carência de formação docente, a superlotação das salas e a hegemonia da "pedagogia do plástico", revelam que a legislação brasileira ainda enfrenta barreiras físicas e ideológicas para sua plena implementação. A falta de espaços naturais e de recursos que valorizem a terra e a ancestralidade limita a potência das interações no berçário. Superar esse cenário exige que a escola seja repensada como um território de experiências reais, onde o educador tenha formação e condições para mediar o contato com a diversidade de forma cotidiana e não esporádica.

Conclui-se que a arte, em diálogo com a materialidade africana e indígena, é um instrumento transformador. Ela convida o educador a olhar para o bebê como um sujeito potente, capaz de se encantar com os grafismos e de se conectar com a terra. Espera-se que este artigo contribua para que os profissionais da educação reflitam sobre o ambiente que oferecem às crianças, transformando o berçário em um espaço onde a diversidade brasileira seja celebrada em cada toque e em cada descoberta sensorial. Investir na educação das relações étnico-raciais na primeira infância, através da arte e do afeto, é investir em uma sociedade mais justa. Como ensina a filosofia africana Ubuntu, "eu sou porque nós somos"; que possamos, desde o berço, oferecer aos nossos bebês um mundo onde a beleza resida na pluralidade e no respeito à nossa ancestralidade comum.

REFERÊNCIAS

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

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". Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Ale-

gre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

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

MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARBIE E FEMINISMO: PEDAGOGIAS DE GÊNERO E POLIFONIA DE VOZES FEMININAS NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

ALESSANDRA REGINA YABE

RESUMO
Este artigo analisa a representação de vozes femininas no filme "Barbie" (2023), dirigido por Greta Gerwig, à luz das teorias feministas contemporâneas. Fundamentado nas contribuições de Chimamanda Ngozi Adichie e bell hooks sobre feminismo, Guacira Lopes Louro sobre pedagogias de gênero, e Laura Mulvey sobre o olhar cinematográfico, o estudo examina como o filme problematiza a boneca Barbie enquanto artefato pedagógico que historicamente transmitiu padrões específicos de feminilidade. A análise demonstra que o filme opera uma polifonia de vozes femininas, recusando narrativas únicas sobre o que significa ser mulher e apresentando múltiplas perspectivas — desde a Barbie idealizada até personagens que criticam e ressignificam esse ícone. A jornada da protagonista constitui processo de desaprendizagem das pedagogias de gênero internalizadas em Barbielândia, confrontando estruturas patriarcais e escolhendo autonomia sobre idealização. O filme subverte o male gaze ao dar consciência à Barbie sobre sua condição de objeto do olhar, transformando-a de espetáculo passivo em sujeito que questiona e resiste. Conclui-se que, apesar de contradições e limitações, o filme contribui para debates feministas contemporâneos ao transformar um dos símbolos mais controversos da feminilidade idealizada em espaço de reflexão crítica sobre gênero, representação e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Pedagogias de gênero. Cinema. Barbie. Representação feminina.

ABSTRACT
This article analyzes the representation of female voices in the film "Barbie" (2023), directed by Greta Gerwig, in light of contemporary feminist theories. Based on the contributions of Chimamanda Ngozi Adichie and bell hooks on feminism, Guacira Lopes Louro on gender pedagogies, and Laura Mulvey on the cinematic gaze, the study examines how the film problematizes the Barbie doll as a pedagogical artifact that historically transmitted specific patterns of femininity. The analysis demonstrates that the film operates a polyphony of female voices, refusing single narratives about what it means to be a woman and presenting multiple perspectives — from the idealized Barbie to characters who criticize and resignify this icon. The protagonist's journey constitutes a process of unlearning the gender pedagogies internalized in Barbieland, confronting patriarchal structures and choosing autonomy over idealization. The film subverts the male gaze by giving Barbie consciousness of her condition as object of the gaze, transforming her from passive spectacle into a subject who questions and resists. It is concluded that, despite contradictions and limitations, the film contributes to contemporary feminist debates by transforming one of the most controversial symbols of idealized femininity into a space for critical reflection on gender, representation, and autonomy.

KEYWORDS: Feminism. Gender pedagogies. Cinema. Barbie. Female representation.

INTRODUÇÃO

A boneca Barbie, desde sua criação em 1959 pela empresária Ruth Handler e pela corporação Mattel, ocupou posição central e controversa nos debates sobre representação feminina, padrões de beleza e socialização de gênero. Durante mais de seis décadas, a boneca funcionou como poderoso artefato pedagógico, ensinando milhões de meninas globalmente sobre o que significa ser mulher através de sua forma física (corpo esguio, seios proeminentes, cintura fina, pernas longas, pés permanentemente arqueados para salto alto), seus acessórios (roupas de moda, casas cor-de-rosa, carros conversíveis) e suas narrativas de marketing (Barbie pode ser qualquer coisa).

A boneca foi simultaneamente celebrada como ícone de empoderamento feminino — oferecendo às meninas uma boneca adulta,

profissional e independente, diferente das bonecas-bebês que ensinavam apenas maternidade — e criticada como símbolo de opressão — perpetuando padrões de beleza inatingíveis, promovendo consumismo superficial e representando um modelo limitado de feminilidade centrado em aparência física. Essa ambivalência reflete a complexidade da cultura popular como campo de disputa ideológica onde significados são constantemente negociados e contestados.

Em 2023, a produção cinematográfica "Barbie", dirigida por Greta Gerwig e roteirizada por Gerwig e Noah Baumbach, reacendeu essas discussões ao apresentar a personagem em uma jornada que questiona criticamente sua própria função como ícone cultural. O filme não ignora as contradições históricas da Barbie; ao contrário, as tematiza explicitamente, apresentando personagens que amam e personagens que odeiam a boneca, vozes que a defendem e vozes que a criticam.

Paralelamente, o feminismo contemporâneo, especialmente a partir das contribuições de autoras como Chimamanda Ngozi Adichie e Bell Hooks, consolidou-se como movimento intelectual e político que reconhece a pluralidade de experiências femininas, rejeitando narrativas únicas e homogeneizantes sobre o que significa ser mulher. Adichie, em seu ensaio "Sejamos Todos Feministas" (2014), problematiza as estruturas patriarcais que condicionam mulheres a papéis limitados e silenciados, argumentando que "a questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo" e que o feminismo deve ser projeto coletivo de libertação que beneficia toda a sociedade.

Bell Hooks, em "O Feminismo é para Todo Mundo" (2018), complementa Adichie ao enfatizar a necessidade de um feminismo interseccional que reconheça como raça, classe e gênero se entrelaçam nas experiências de opressão. Ela define o feminismo como "um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" (Hooks, 2018, p.12), destacando que a luta feminista não é contra homens individualmente, mas contra sistemas de dominação que aprisionam tanto mulheres quanto homens em papéis rígidos.

Guacira Lopes Louro, em "O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade" (2000), analisa como diversos artefatos culturais — incluindo brinquedos — funcionam como pedagogias que ensinam normas de gênero e sexualidade. Para Louro, "a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais" (LOURO, 2000, p.11). Os brinquedos, especialmente bonecas, operam como tecnologias de gênero que ensinam meninas sobre feminilidade, maternidade, cuidado e aparência desde a infância.

Laura Mulvey, em seu ensaio seminal "Prazer Visual e Cinema Narrativo" (1975), introduziu o conceito de male gaze (olhar masculino) para analisar como o cinema clássico de Hollywood estrutura o olhar do espectador. Segundo Mulvey, "num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino" (MULVEY, 1983, p.305). As mulheres no cinema tradicional são apresentadas como objetos eróticos para os personagens masculinos e para o espectador presumidamente masculino, construídas como espetáculo visual cuja aparência é codificada para produzir impacto erótico.

A boneca Barbie, historicamente, foi criada exatamente como objeto do olhar — um corpo feminino idealizado para contemplação, sem funcionalidade além da projeção de fantasias. Sua existência é puramente visual e simbólica. O filme de 2023, no entanto, subverte essa lógica ao dar à Barbie consciência de ser observada e ao questioná-la criticamente, transformando-a de objeto passivo do olhar em sujeito que olha de volta, que questiona e que reivindica agência sobre sua própria representação.

Diante desse contexto, este estudo busca responder: como o filme "Barbie" dialoga com as teorias feministas contemporâneas? De que forma representa múltiplas vozes femininas, recusando a "história única" criticada por Adichie? Como problematiza as pedagogias de gênero historicamente transmitidas pela boneca? De que maneira subverte o male gaze analisado por Mulvey? Quais são as potencialidades e limitações do filme

como contribuição aos debates feministas?
Este trabalho tem como objetivo geral analisar a representação de vozes femininas no filme "Barbie" (2023) à luz das teorias feministas contemporâneas, examinando como o filme problematiza pedagogias de gênero, subverte o olhar cinematográfico tradicional e apresenta polifonia de perspectivas femininas. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) examinar as pedagogias de gênero transmitidas historicamente pela boneca Barbie e como o filme as questiona; (b) analisar a subversão do male gaze através da consciência da protagonista sobre sua condição de objeto do olhar; (c) identificar a polifonia de vozes femininas representadas no filme, desde múltiplas Barbies até personagens humanas com perspectivas distintas; (d) investigar as tensões entre feminismo e capitalismo presentes na narrativa.
A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como produtos culturais de massa participam da construção e desconstrução de imaginários sobre o feminino. A boneca Barbie, como um dos ícones culturais mais reconhecíveis globalmente, influenciou gerações de meninas e mulheres. Examinar como esse ícone é ressignificado criticamente no cinema contemporâneo contribui para os estudos de gênero, feminismo, pedagogias culturais e representação midiática, revelando tensões entre tradição e transformação nos discursos sobre feminilidade.

FEMINISMO CONTEMPORÂNEO E POLIFONIA DE VOZES FEMININAS

O feminismo contemporâneo caracteriza-se pelo reconhecimento da pluralidade de experiências e vivências das mulheres, rejeitando narrativas únicas e homogeneizantes que reduzem a complexidade das questões de gênero. Chimamanda Ngozi Adichie, em "Sejamos Todos Feministas" (2014), problematiza as estruturas patriarcais que condicionam mulheres a papéis limitados e silenciados desde a infância.

Adichie argumenta que o machismo estrutural opera através de processos de socialização que ensinam meninos e meninas a ocuparem posições diferentes na hierarquia social. Meninos são ensinados a serem fortes, dominantes, ambiciosos, racionais; meninas são ensinadas a serem dóceis, submissas, preocupadas com aparência, emocionais. Como afirma Adichie, "ensinamos as meninas a sentir vergonha. [...] Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam" (ADICHIE, 2014, p. 36).

A autora nigeriana critica especialmente como as mulheres são ensinadas a competir entre si pela atenção masculina, em vez de construir solidariedade: "criamos nossas filhas para enxergar as outras como rivais – não em questões de emprego ou realização, mas rivais da atenção masculina" (ADICHIE, 2014, p. 37). Essa pedagogia da rivalidade feminina impede a construção de alianças políticas entre mulheres e mantém o foco da vida feminina na validação masculina.
Adichie também problematiza a ideia de que existe uma única forma correta de ser feminista ou uma única narrativa sobre a experiência feminina. Em seu famoso discurso "O Perigo da História Única" (2009), ela argumenta que narrativas únicas criam estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que sejam incompletos — transformam uma história em a única história. Aplicado às questões de gênero, isso significa reconhecer que não existe "a" mulher, mas mulheres diversas com experiências múltiplas e por vezes contraditórias.
Bell Hooks, em "O Feminismo é para Todo Mundo" (2018), complementa e aprofunda essas reflexões ao enfatizar a necessidade de um feminismo interseccional. hooks define feminismo de forma clara e acessível: "Feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" (HOOKS, 2018, p.12). Essa definição enfatiza que o feminismo não é luta contra homens, mas contra sistemas de dominação.
Para Hooks, o feminismo deve reconhecer como diferentes formas de opressão — sexismo, racismo, classismo, heterossexismo — se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Uma mulher negra não experimenta sexismo e racismo como opressões separadas, mas como experiência integrada de opressão racial-sexual. Uma mulher pobre

não experimenta sexismo e classismo separadamente, mas como experiência integrada de opressão de gênero-classe.
Hooks critica especialmente o feminismo liberal que se concentra apenas em incluir mais mulheres em posições de poder dentro das estruturas existentes, sem questionar essas estruturas. Para ela, não basta ter mais mulheres CEOs ou presidentas se as estruturas capitalistas e patriarcais permanecem intactas. O feminismo verdadeiro deve transformar estruturas, não apenas incluir mais mulheres nelas.
A autora estadunidense também enfatiza o papel da mídia e da cultura popular na perpetuação de ideologias sexistas. Segundo Hooks, a mídia de massa funciona como poderoso instrumento pedagógico que ensina sobre gênero, raça e classe. Imagens estereotipadas de mulheres — como objetos sexuais, como consumidoras superficiais, como rivais competindo por homens — são constantemente reproduzidas e naturalizadas através da cultura popular.
A convergência entre Adichie e Hooks reside no reconhecimento de que não existe uma única voz feminina, mas uma polifonia de vozes — conceito que remete à teoria bakhtiniana de múltiplas vozes em diálogo. O feminismo contemporâneo celebra essa multiplicidade, reconhecendo que mulheres de diferentes raças, classes, sexualidades, nacionalidades, idades experimentam gênero de formas distintas e por vezes contraditórias.
Essa perspectiva é fundamental para analisar representações culturais de feminilidade. Em vez de perguntar "a Barbie é feminista ou antifeminista?", devemos perguntar: "quais vozes femininas a Barbie representa? Quais vozes ela silencia? Como diferentes mulheres se relacionam com esse ícone? Como ele pode ser ressignificado?"

PEDAGOGIAS DE GÊNERO E BRINQUEDOS COMO TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

Guacira Lopes Louro, em "O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade" (2000), desenvolve o conceito de pedagogias culturais para analisar como diversos artefatos e práticas sociais ensinam normas de gênero e sexualidade. Para Louro, a construção social dos gêneros não ocorre apenas através de instituições formais como escola e família, mas através de "inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais" (LOURO, 2000, p.11).

Brinquedos, especialmente bonecas, operam como tecnologias de gênero que ensinam meninas sobre feminilidade desde a infância. Através da brincadeira com bonecas, meninas aprendem práticas de cuidado (alimentar, trocar fraldas, embalar), preocupação com aparência (pentear, vestir, maquiar), maternidade (bonecas-bebês) e feminilidade adulta (bonecas como Barbie). Essas práticas não são naturais ou instintivas; são aprendidas culturalmente através da repetição e da imitação.
Louro argumenta que essas pedagogias não são neutras. Elas ensinam que meninas devem ser cuidadosas, delicadas, preocupadas com beleza, preparadas para maternidade. Enquanto isso, meninos são ensinados através de brinquedos diferentes — carros, armas, super-heróis — a serem ativos, agressivos, aventureiros, dominantes. Essas diferenças não refletem essências naturais de meninos e meninas, mas constroem ativamente diferenças de gênero.
O corpo, central na análise de Louro, não é dado natural, mas construção cultural. Como ela afirma, "os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados" (LOURO, 2000, p.11). O corpo feminino não é naturalmente delicado, passivo ou belo; ele é tornado assim através de práticas disciplinares — dietas, exercícios, maquiagem, roupas, cirurgias — que são ensinadas e internalizadas desde a infância.
A boneca Barbie exemplifica essas pedagogias corporais de forma particularmente intensa. O corpo da Barbie — com proporções impossíveis que, se traduzidas para escala humana, seriam fisicamente inviáveis — ensina padrões específicos de beleza feminina: magreza extrema, seios grandes, cintura fina, pernas longas, pele lisa, cabelos longos e lisos. Estudos demonstram que a exposição à Barbie pode afetar negativamente a autoimagem corporal de meninas, levando-

-as a internalizar padrões de beleza inatingíveis.
Além do corpo, a Barbie ensina sobre consumo. Brincar com Barbie envolve constantemente adquirir novos produtos — roupas, acessórios, casas, carros, amigas. A boneca é inseparável de uma lógica consumista que ensina meninas a desejarem sempre mais, a definirem-se através de posses materiais, a encontrarem felicidade na aquisição de produtos.
No entanto, Louro também enfatiza que as pedagogias culturais não são deterministas. As pessoas não são receptoras passivas de ensinamentos; elas podem resistir, subverter, ressignificar. Algumas meninas brincam com Barbies de formas não previstas pelo marketing — cortam seus cabelos, desenham em seus rostos, criam narrativas subversivas. Artistas usam Barbies em obras críticas que questionam padrões de beleza e consumismo.
Essa perspectiva permite compreender a boneca Barbie como artefato pedagógico ambivalente. Por um lado, ela ensinou durante décadas padrões limitados e opressivos de feminilidade. Por outro lado, ela também foi apropriada e ressignificada de formas diversas, tornando-se símbolo de empoderamento para algumas mulheres que a viam como representação de independência e possibilidades profissionais.
O filme "Barbie" (2023) tematiza explicitamente essa função pedagógica, problematizando os ensinamentos transmitidos pela boneca e explorando possibilidades de desaprendizagem e ressignificação.

CINEMA, OLHAR E GÊNERO: A TEORIA DO MALE GAZE

Laura Mulvey, em seu ensaio "Prazer Visual e Cinema Narrativo" (1975), revolucionou os estudos de cinema ao introduzir o conceito de male gaze (olhar masculino) para analisar como o cinema clássico de Hollywood estrutura o olhar do espectador. Fundamentada na psicanálise freudiana e lacaniana, Mulvey argumenta que o cinema opera através de mecanismos escopofílicos (prazer em olhar) que são estruturados por relações de poder de gênero.
Segundo Mulvey, "num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino" (MULVEY, 1983, p.305). No cinema tradicional, os homens são portadores do olhar ativo que impulsiona a narrativa, enquanto as mulheres são objetos passivos desse olhar, construídas como espetáculo visual para contemplação erótica.
Mulvey identifica dois níveis de olhar no cinema: o olhar dos personagens masculinos dentro da narrativa (que olham para as mulheres de forma objetificante) e o olhar do espectador na plateia (que é posicionado para identificar-se com o olhar masculino). A câmera cinematográfica, através de enquadramentos, movimentos e edição, direciona o olhar do espectador para o corpo feminino como objeto de prazer visual.
A mulher no cinema, conforme Mulvey, é simultaneamente objeto erótico para os personagens masculinos e para o espectador. Ela é "to-be-looked-at-ness" (ser-para-ser-olhada), sua aparência codificada para produzir forte impacto visual. Enquanto os homens avançam a narrativa através de ações, as mulheres frequentemente interrompem a narrativa para serem contempladas — cenas de mulheres se vestindo, dançando, simplesmente existindo como espetáculo visual.
Mulvey identifica dois mecanismos pelos quais o cinema lida com a "ameaça de castração" que a figura feminina representa na psicanálise freudiana:
Voyeurismo sádico: investigar, desmistificar, punir a mulher culpada. Narrativas de film noir frequentemente seguem esse padrão, onde a femme fatale é investigada, revelada e punida.
Fetichismo escopofílico: transformar a mulher em objeto de beleza satisfatório que nega a castração através da supervalorização de sua aparência física. A mulher é fetichizada, transformada em ícone de beleza perfeita.
Em ambos os casos, a mulher é objetificada, reduzida a sua aparência visual, desprovida de subjetividade e agência narrativa.
A teoria de Mulvey foi posteriormente criticada e refinada. Críticas apontaram que ela pressupõe espectador heterossexual masculino, ignorando espectadoras mulheres e

espectadores LGBTQ+. Também foi criticada por ser excessivamente determinista, sugerindo que todo cinema opera dessa forma. No entanto, o conceito de male gaze permanece fundamental para análises feministas de cinema e cultura visual.

Aplicado à boneca Barbie, o conceito de male gaze é particularmente relevante. A boneca foi criada literalmente como objeto do olhar — um corpo feminino idealizado para contemplação, sem funcionalidade além da projeção de fantasias. Seu corpo é codificado para produzir impacto visual: seios proeminentes, cintura fina, pernas longas, rosto de boneca. Ela é puro espetáculo visual, "ser-para-ser-olhada".

O filme "Barbie" (2023), no entanto, subverte essa lógica de múltiplas formas. Primeiramente, ao dar à Barbie consciência de ser observada e desconforto com a objetificação. Em segundo lugar, ao inverter o olhar em Barbielândia, onde os Kens existem como objetos decorativos do olhar feminino. Em terceiro lugar, ao ser dirigido por uma mulher (Greta Gerwig), potencialmente alterando a estrutura do olhar cinematográfico.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter analíticointerpretativo, fundamentada em análise fílmica com perspectiva feminista. O corpus de análise é constituído pelo filme "Barbie" (2023), dirigido por Greta Gerwig, com duração de 114 minutos, produzido pela Warner Bros. Pictures.

A abordagem metodológica adotada articula análise de conteúdo e análise crítica feminista, permitindo examinar tanto os elementos narrativos quanto as representações de gênero presentes na obra cinematográfica. O filme foi assistido integralmente três vezes: a primeira para apreensão geral da narrativa; a segunda com atenção específica às representações de feminilidade e às vozes femininas; a terceira focada nos mecanismos de olhar cinematográfico e nas pedagogias de gênero.

Para fundamentar teoricamente a análise, realizou-se revisão bibliográfica contemplando quatro eixos temáticos principais: (1) feminismo contemporâneo, com ênfase nas obras de Chimamanda Ngozi Adichie e Bell Hooks; (2) pedagogias de gênero, conforme Guacira Lopes Louro; (3) teoria feminista do cinema e análise do olhar, baseada em Laura Mulvey; (4) contexto histórico e cultural da boneca Barbie.

O procedimento analítico desenvolveu-se em quatro etapas complementares:

Primeira etapa: Mapeamento das personagens femininas presentes no filme, categorizando-as conforme suas características, funções narrativas e representações de feminilidade. Foram identificadas múltiplas Barbies (Presidente, Física, Escritora, Estranha, entre outras) e personagens humanas (Gloria, Sasha), cada qual representando vozes femininas distintas.

Segunda etapa: Análise das pedagogias de gênero representadas no filme, identificando: (a) pedagogias transmitidas historicamente pela boneca Barbie (beleza, consumo, feminilidade idealizada); (b) momentos em que o filme questiona essas pedagogias; (c) processos de aprendizagem e desaprendizagem vivenciados pela protagonista.

Terceira etapa: Exame dos mecanismos de olhar cinematográfico, observando: (a) como a Barbie é filmada e enquadrada; (b) momentos em que ela toma consciência de ser objeto do olhar; (c) inversões do male gaze em Barbielândia; (d) diferenças na estrutura do olhar comparado ao cinema tradicional.

Quarta etapa: Análise das relações entre feminismo e capitalismo representadas no filme, investigando tensões e contradições entre crítica feminista e condição de produto comercial.

Os critérios de seleção de cenas para análise detalhada foram: (a) relevância para a problematização das questões de gênero; (b) representatividade das múltiplas vozes femininas; (c) exemplificação de pedagogias de gênero ou de subversão do male gaze; (d) momentos de diálogo explícito com teorias feministas.

Como limitação metodológica, reconhece-se que a análise fílmica com perspectiva feminista é sempre interpretativa e situada, refletindo o olhar e o contexto da pesquisadora. Outras leituras do mesmo filme são possíveis e válidas. Além disso, este estudo concentra-se especificamente na represen-

tação das vozes femininas e nas questões de gênero, não aprofundando outras dimensões igualmente relevantes, como aspectos de produção cinematográfica, recepção por diferentes públicos, ou análises comparativas com outras adaptações de brinquedos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

BARBIELÂNDIA E KENLÂNDIA: INVERSÃO PARÓDICA DO PATRIARCADO

O filme apresenta Barbielândia como um universo idealizado no qual as Barbies ocupam todas as posições de poder: Presidente, Física ganhadora do Nobel, Médica, Escritora, Juíza da Suprema Corte. Nesse mundo, são as mulheres que governam, decidem e lideram, enquanto os Kens existem apenas como acessórios decorativos, definidos pela busca incessante de atenção e aprovação das Barbies.

Essa configuração constitui uma inversão paródica do patriarcado: por meio do exagero e do humor, expõe o absurdo de relações de poder baseadas em gênero. Se, como argumenta Adichie (2015), o machismo estrutural coloca o homem como sujeito dominante em quase todas as esferas, em Barbielândia essa lógica é invertida — mas não superada. Os Kens não têm autonomia nem projeto próprio; sua identidade depende do olhar das Barbies, como o próprio Ken admite ao final, ao dizer que "é Ken apenas quando ela o olha".

Essa inversão, porém, não é apresentada como solução emancipatória. Como lembra hooks (2018), o feminismo não busca trocar o polo da dominação (mulheres mandando, homens obedecendo), mas pôr fim aos sistemas de dominação. Barbielândia, ao manter uma hierarquia rígida entre quem manda e quem obedece, reproduz a lógica patriarcal em sentido oposto, sem criar relações de fato igualitárias.

A viagem de Ken ao mundo real desencadeia a transformação de Barbielândia em Kenlândia. Fascinado ao descobrir um sistema no qual os homens detêm prestígio e poder — a ponto de acreditar que "basta ser homem" para conseguir um emprego —, ele importa o patriarcado para Barbielândia. A casa da Barbie torna-se "Mojo Dojo Casa House", as Barbies passam a servir e admirar os Kens e "o machismo vira norma", como indicam suas próprias falas no filme. Essa rapidez na instalação de um regime machista ilustra o que hooks (2018) chama de caráter sistêmico do sexismo: não se trata apenas de atitudes individuais, mas de estruturas facilmente internalizadas.

Sob influência desse novo sistema, as Barbies começam a competir entre si pela atenção dos Kens, exatamente como aponta Adichie (2015) ao afirmar que "criamos nossas filhas para enxergar as outras como rivais – não em questões de emprego ou realização, mas rivais da atenção masculina" (ADICHIE, 2015, p.37). A solidariedade feminina inicial dá lugar à rivalidade, e o filme revela como discursos patriarcais podem reconfigurar rapidamente relações entre mulheres.

A estratégia de retomada da Barbielândia — "brinquem com o ego e o ciúme deles (...) e retomem a Barbielândia" (BARBIE, 2023) —, embora eficaz na narrativa, é ambígua do ponto de vista feminista. Ela se apoia em estereótipos de mulheres manipuladoras e não altera estruturalmente a lógica da dominação, apenas devolve o poder às Barbies. Ainda assim, a fala da Barbie Presidente, ao afirmar que "ninguém precisa viver nas sombras", indica um reconhecimento de que nem Kens nem Barbies devem ser relegados à invisibilidade, sugerindo a necessidade de relações menos hierarquizadas.

PEDAGOGIAS DE GÊNERO: APRENDIZAGEM, DESAPRENDIZAGEM E RESSIGNIFICAÇÃO

Durante décadas, a Barbie funcionou como tecnologia de gênero que ensinou padrões específicos de feminilidade: beleza constante, magreza extrema, felicidade obrigatória e sucesso em todas as áreas. Em Barbielândia, a Barbie Estereotipada encarna perfeitamente essa pedagogia: acorda sempre linda, vive dias impecáveis, não enfrenta conflitos reais. "Sei que sou a Barbie Estereotipada", afirma, sem inicialmente problematizar essa condição.

A crise começa quando o corpo e a mente deixam de corresponder ao ideal da boneca: pés chatos, mau hálito, waffle queimado, pensamentos sobre a morte. Esses sinais indicam, simbolicamente, a entrada do real

no mundo idealizado. Como observa Louro (2000), "os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados" (LOURO, 2000, p.12); o corpo da Barbie, sempre significado como perfeito e imutável, passa a apresentar marcas de humanidade e vulnerabilidade.

A procura por Weird Barbie — aquela com cabelo cortado, rosto rabiscado, produto de "brincadeiras inadequadas" — marca o reconhecimento de que algo não se encaixa na pedagogia oficial. Weird Barbie representa as bonecas que não se ajustaram ao padrão esperado e, por isso, foram marginalizadas. Ao buscá-la em busca de ajuda, a protagonista se aproxima justamente daquela que concentra a experiência da não conformidade, abrindo-se para outras formas de aprender sobre si e sobre o mundo.

No mundo real, a pedagogia da perfeição é frontalmente questionada. Sasha chama a Barbie de "fascista" e a acusa de prejudicar a autoimagem de meninas, sintetizando críticas feministas à boneca como instrumento de opressão. A reação da protagonista — choro, vergonha, desorientação — evidencia o impacto de descobrir que o ideal que ela encarna não é universalmente admirado, mas também fonte de dor e inadequação.

Gloria, por sua vez, explicita as contradições da feminilidade contemporânea em um monólogo que descreve exigências incompatíveis: "você tem que ser magra, mas não muito magra"; "tem que ser chefe, mas não pode ser mandona"; "tem que ser extraordinária, mas de alguma forma está sempre errada" (BARBIE, 2023). Seu discurso dá forma concreta ao que Adichie (2015) aponta ao dizer que "ensinamos as meninas a sentir vergonha" (ADICHIE, 2015, p.36) — vergonha de não corresponder a padrões inalcançáveis de aparência, comportamento e desempenho.

A trajetória da Barbie torna-se, então, um processo de desaprendizagem. Ela precisa abandonar a crença de que perfeição é possível e desejável, e descobrir que imperfeição, vulnerabilidade e dúvida fazem parte da experiência humana. A cena final, em que Barbara Handler, já humana, vai a uma consulta ginecológica, simboliza a aceitação do corpo feminino real — com suas funções biológicas, necessidades de cuidado e fragilidades — em oposição ao corpo idealizado e assexuado da boneca. Se a Barbie de plástico nega a materialidade corporal, a personagem humana a assume plenamente.

Essa transformação dialoga com Louro (2000), ao indicar que as pedagogias de gênero não são imutáveis: podem ser questionadas, desaprendidas e ressignificadas. A Barbie, que durante décadas ensinou um único modelo de feminilidade, é reposicionada pelo filme como sujeito em processo, capaz de rever o que aprendeu e de escolher outro modo de existir.

SUBVERSÃO DO MALE GAZE: CONSCIÊNCIA, INVERSÃO E RESISTÊNCIA

A análise de Mulvey (1983) sobre o male gaze é fundamental para compreender como o filme "Barbie" subverte convenções cinematográficas tradicionais. Historicamente, a boneca Barbie foi criada literalmente como objeto do olhar — um corpo feminino idealizado para contemplação, codificado para produzir impacto visual através de proporções exageradas.

O filme subverte essa lógica de múltiplas formas. Primeiramente, em Barbielândia, são os Kens que existem como objetos decorativos do olhar feminino. Ken passa o filme inteiro buscando ser notado pela Barbie, performando masculinidade para atrair seu olhar. Em uma cena, os Kens competem em uma performance de dança e canto na praia, exibindo seus corpos para as Barbies. Essa inversão paródica expõe o absurdo da lógica do olhar objetificante.

A câmera, significativamente, enquadra os Kens de forma similar a como o cinema tradicional enquadra mulheres: close-ups de abdomens definidos, movimentos lentos que enfatizam corpos, iluminação que realça músculos. No entanto, o efeito é cômico, não erótico, justamente porque inverte a convenção. O espectador é forçado a reconhecer o absurdo da objetificação ao vê-la aplicada a homens.

Em segundo lugar, quando a Barbie chega ao mundo real, ela experimenta pela primeira vez ser olhada de forma objetificante e sente desconforto. Homens na rua a olham de maneira invasiva; trabalhadores da cons-

trução assoviam e fazem comentários sobre seu corpo. A Barbie percebe que está sendo reduzida a sua aparência física, transformada em objeto do olhar masculino.
Sua reação é reveladora: ela não sorri, não se sente lisonjeada. Ela se sente desconfortável, invadida, objetificada. Essa consciência de ser objeto do olhar é impossível para a boneca (que não possui consciência), mas essencial para a personagem cinematográfica. A Barbie descobre na prática o que Mulvey teoriza: no mundo patriarcal, "o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino" (MULVEY, 1983, p.305).
Significativamente, o filme não enquadra a Barbie de forma erotizada nessa cena. A câmera não assume o ponto de vista dos homens que a olham; ao contrário, assume o ponto de vista dela, mostrando seu desconforto. O espectador é posicionado para identificar-se com a Barbie sendo objetificada, não com os homens objetificando. Isso subverte a estrutura tradicional do male gaze.
Em terceiro lugar, o próprio filme é dirigido por uma mulher (Greta Gerwig) e coroteirizado por ela, o que potencialmente altera a estrutura do olhar cinematográfico. O corpo da Barbie não é filmado de maneira erotizada ao longo do filme. As cenas de dança e movimento são coreografadas de forma lúdica, não sensual. O foco está na expressão, na narrativa, na consciência da personagem, não em sua objetificação visual.
Quando a Barbie usa roupas reveladoras (como o icônico maiô listrado rosa), a câmera não se demora em seu corpo de forma voyeurística. Não há close-ups fetichistas de partes do corpo, não há movimentos de câmera que "acariciem" visualmente seu corpo. A estética é estilizada, quase artificial, enfatizando que a Barbie é construção cultural, não objeto erótico natural.
Além disso, o filme inclui momentos metacinematográficos em que personagens discutem explicitamente o olhar e a representação. Quando Sasha critica a Barbie, ela está criticando décadas de representação visual da feminilidade através da boneca.
Quando Gloria defende a complexidade das representações culturais, ela está reconhecendo que um mesmo símbolo pode ser simultaneamente opressor e significativo, dependendo do contexto e do olhar.
A cena da Mattel, onde executivos homens querem aprisionar a Barbie na caixa, opera uma metáfora poderosa sobre o male gaze institucional. Os homens de terno querem manter a Barbie como objeto controlável, mercadoria lucrativa, fantasia manipulável. Eles representam estruturas patriarcais que tentam controlar a representação feminina, mantendo as mulheres como objetos passivos do olhar masculino.
A recusa da Barbie em entrar na caixa e sua fuga são atos de resistência ao male gaze institucional. Ela reivindica autonomia sobre sua própria representação, recusando ser objeto passivo. Suas lágrimas — impossíveis para a boneca, essenciais para a personagem — afirmam sua subjetividade contra sua objetificação.
No entanto, o filme não resolve completamente as tensões do male gaze. A Barbie ainda é interpretada por Margot Robbie, atriz convencionalmente bela segundo padrões patriarcais. O filme ainda é produto de Hollywood, indústria historicamente dominada por homens e estruturada pelo male gaze. Essas contradições não são ignoradas, mas também não são completamente superadas.

POLIFONIA DE VOZES FEMININAS: MULTIPLICIDADE, CONTRADIÇÃO E DIÁLOGO

O conceito de polifonia de vozes femininas, central neste estudo, manifesta-se de múltiplas formas no filme. Primeiramente, há a multiplicidade literal de Barbies. Cada Barbie representa possibilidades distintas de feminilidade:
Barbie Presidente: representa liderança política, ambição, poder institucional.
Barbie Física (Nobel): representa intelectualidade, ciência, realizações acadêmicas.
Barbie Escritora: representa criatividade, expressão artística, vida intelectual.
Barbie Médica: representa cuidado profissional, competência técnica, prestígio.
Weird Barbie: representa não-conformidade, resistência, rejeição de padrões.

Essas personagens não são meras cópias; cada uma tem personalidade, voz, perspectiva própria. Essa multiplicidade ilustra a re-

cusa da "história única" criticada por Adichie. Não existe "a" forma correta de ser mulher, mas múltiplas formas, todas válidas. Significativamente, o filme também apresenta Barbies de diferentes etnias — Barbies negras, asiáticas, latinas — embora essa diversidade seja mais visual do que narrativa. As Barbies não-brancas têm menos profundidade de personagem, o que pode ser criticado como representação superficial de diversidade. No entanto, sua presença visual desafia a hegemonia histórica da Barbie branca e loira.

Em segundo lugar, há a polifonia entre gerações femininas representadas por Barbie, Gloria e Sasha:

Barbie: representa a geração que internalizou ideais de perfeição e está aprendendo a questioná-los.

Gloria: representa mulheres adultas que cresceram com a Barbie, mantêm afeto nostálgico, mas reconhecem limitações.

Sasha: representa jovens politicamente conscientes que rejeitam criticamente ícones culturais opressivos.

Essas três vozes não são hierarquizadas; o filme não sugere que uma está certa e outras erradas. Ao contrário, apresenta-as em diálogo, cada uma aprendendo com as outras. Sasha aprende que símbolos culturais são complexos, não simplesmente bons ou maus. Gloria aprende a articular criticamente suas experiências de opressão. Barbie aprende sobre a complexidade da experiência feminina real.

Essa polifonia geracional dialoga com Hooks (2018), que enfatiza que o feminismo deve ser movimento inclusivo que reconhece diferentes perspectivas e experiências. O feminismo não é propriedade de uma geração ou grupo específico, mas projeto coletivo que se enriquece através do diálogo entre diferentes vozes.

Em terceiro lugar, há a polifonia interna da própria Barbie protagonista. Ela não é personagem unidimensional; experimenta contradições, dúvidas, transformações. Inicia como boneca perfeitamente feliz, torna-se consciente e angustiada, finalmente escolhe a humanidade com todas as suas imperfeições. Essa jornada reflete identidades fragmentadas e em processo, não essências fixas.

O monólogo de Gloria sobre as contradições de ser mulher é particularmente significativo como expressão de polifonia. Ele articula vozes contraditórias que as mulheres internalizam: seja magra/não seja obcecada com magreza, seja ambiciosa/não seja ameaçadora, seja maternal/não seja definida pela maternidade. Essas vozes contraditórias não podem ser sintetizadas em uma única narrativa coerente; elas coexistem em tensão.

Essa polifonia também se manifesta nas interpretações contraditórias da Barbie como símbolo cultural. O filme não resolve se a Barbie é ícone de empoderamento ou símbolo de opressão; apresenta ambas as interpretações como válidas dependendo do contexto e da perspectiva. Essa recusa de respostas simples reflete a complexidade da cultura popular como campo de disputa de significados.

CAPITALISMO, CONSUMISMO E FEMINISMO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Um aspecto crítico do filme é a tensão entre crítica feminista e condição de produto capitalista. O filme critica a Mattel como estrutura patriarcal que quer aprisionar a Barbie na caixa para continuar lucrando com fantasias. No entanto, o próprio filme é produto dessa mesma corporação — a Mattel autorizou e lucra com a produção cinematográfica.

Essa contradição é reconhecida metacinematograficamente. O presidente da Mattel, no filme, é retratado como figura paródica, simultaneamente poderosa e ridícula. Sua fala é reveladora:

"O Ken está certo. É tão difícil ser o líder. (...) Sabem quantas vezes eu quis me levantar numa reunião e dizer: 'Vamos fazer cócegas um no outro?' (...) Mas, graças às Barbies que agora eu também posso me livrar desse pesado fardo existencial e manter o título real de presidente da empresa e restaurar tudo na Barbielândia e voltar a ser como era."

Essa fala expõe a hipocrisia do capitalismo "progressista": o presidente reconhece o "pesado fardo" da masculinidade corporativa, mas não está disposto a abrir mão do poder real ("manter o título real de presi-

dente"). Ele quer os benefícios emocionais do feminismo (liberação de expectativas rígidas) sem as transformações estruturais (redistribuição de poder).

Essa crítica dialoga com Hooks (2018), que argumenta que o feminismo não pode ser reduzido a empoderamento individual ou representatividade corporativa. O feminismo verdadeiro, segundo Hooks, deve confrontar estruturas de dominação — capitalismo, racismo, sexismo — não apenas incluir mais mulheres nessas estruturas.

O filme também problematiza o consumismo associado à Barbie. Brincar com Barbie historicamente envolveu consumo constante — roupas, acessórios, casas, carros. A boneca é inseparável de uma lógica consumista que ensina meninas a desejarem sempre mais, a definirem-se através de posses materiais.

No filme, Barbielândia é mundo de abundância material onde tudo é sempre novo, colorido, perfeito. No entanto, essa abundância é revelada como superficial quando confrontada com a complexidade emocional e existencial do mundo real. A Barbie descobre que posses materiais não garantem felicidade ou significado.

A escolha final da Barbie por tornar-se humana pode ser lida como rejeição do consumismo. Ela deixa para trás o mundo de plástico e produtos para abraçar a materialidade corporal real. No entanto, essa solução é individualista — a Barbie escapa pessoalmente, mas as estruturas capitalistas permanecem intactas.

O filme não resolve essa tensão; ele a expõe. A Barbie, ao final, escolhe autonomia individual, não transformação estrutural coletiva. Isso pode ser lido como limitação política — uma solução liberal que não confronta estruturas de poder — ou como reconhecimento honesto de que transformações pessoais e estruturais operam em escalas diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a representação de vozes femininas no filme Barbie (2023) à luz de teorias feministas contemporâneas, mostrando como a obra problematiza pedagogias de gênero, tensiona o olhar cinematográfico tradicional e constrói uma polifonia de perspectivas sobre o feminino. A partir de Louro (2000), evidenciou-se que o filme reconhece a função histórica da Barbie como tecnologia de gênero — associada a ideais de beleza, magreza, consumismo e heterossexualidade — mas a coloca em crise ao acompanhar a protagonista num processo de desaprendizagem. A escolha de Barbara Handler por um corpo humano real, simbolizada pela cena final da consulta ginecológica, marca a recusa do corpo perfeito e assexuado da boneca e a afirmação da materialidade vulnerável do corpo feminino.

A subversão parcial do male gaze, em diálogo com Mulvey (1983), aparece na inversão do olhar em Barbielândia, na consciência da Barbie sobre sua objetificação no mundo real e na forma como a direção de Greta Gerwig privilegia a subjetividade e a transformação da personagem, em vez de erotizar seu corpo. Ao mesmo tempo, o filme constrói uma polifonia de vozes femininas: múltiplas Barbies, Weird Barbie, Gloria, Sasha e Ruth Handler recusam a “história única” criticada por Adichie (2015), evidenciando que não há uma forma correta de ser mulher, mas experiências diversas em constante negociação. Essa diversidade de posições — da nostalgia de Gloria à crítica de Sasha, passando pela busca de autonomia da Barbie — aproxima a narrativa da concepção de feminismo como campo de debates e contradições, tal como formulado por hooks (2018).

Foram identificadas, contudo, tensões importantes. A principal diz respeito ao fato de que o filme critica a Mattel como estrutura patriarcal e capitalista, mas é, ele próprio, produto dessa corporação, deixando em aberto a contradição entre discurso feminista e lógica de mercado. A estratégia das Barbies para derrubar Kenlândia, baseada em manipular o ego masculino, reproduz estereótipos problemáticos, e a abordagem da interseccionalidade permanece limitada, com pouco aprofundamento das experiências de raça e classe. Além disso, a solução final privilegia a emancipação individual da protagonista, sem apontar para transformações estruturais mais amplas.

Apesar desses limites, Barbie (2023) contribui de modo relevante para o debate público sobre gênero, representação e cultura popu-

lar ao transformar um ícone historicamente associado à feminilidade idealizada em personagem que questiona seus próprios pressupostos. Do ponto de vista das pedagogias de gênero, o filme demonstra que artefatos culturais podem ser criticamente ressignificados; do ponto de vista dos estudos de cinema e gênero, oferece um exemplo de narrativa dirigida por mulher que tensiona convenções do olhar e dá centralidade à voz feminina.

Futuras pesquisas podem aprofundar a recepção do filme por diferentes públicos e explorar, de forma mais detalhada, a representação das masculinidades a partir da trajetória de Ken. Em síntese, a jornada da Barbie — de boneca perfeita a humana imperfeita, de objeto do olhar a sujeito consciente — encena, em linguagem pop, o desejo feminista de que mulheres deixem de ser meras ideias projetadas por outros e tornem-se sujeitos de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejamos todos feministas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARBIE. Direção: Greta Gerwig. Produção: David Heyman, Robbie Brenner, Margot Robbie, Tom Ackerley, Jackie Cocks. EUA: Warner Bros. Pictures, 2023. 1 vídeo (114 min), son., color.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E PROFISSIONAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ALESSANDRA SILVA COUTINHO

RESUMO:
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta de maneira singular em cada criança, exigindo práticas educacionais sensíveis às suas especificidades. Na Educação Básica, especialmente desde a Educação Infantil, torna-se fundamental que a escola reconheça a criança com TEA como sujeito de direitos, garantindo seu acesso, permanência, participação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo discutir a importância de uma atuação integrada entre família, escola e profissionais da área da saúde, destacando a necessidade de formação continuada dos professores, da construção coletiva de práticas pedagógicas e da comunicação constante entre todos os envolvidos no desenvolvimento da criança. Fundamentado em estudos científicos sobre a percepção das famílias, o processamento sensorial e os primeiros sinais do TEA, bem como no Currículo da Cidade de São Paulo e na Base Nacional Comum Curricular, o texto enfatiza que o desenvolvimento integral da criança com TEA depende de ações articuladas, do respeito às suas necessidades individuais e do compromisso institucional com uma educação inclusiva, humanizada e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Básica; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Família e Escola.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, geralmente, nos primeiros anos de vida e acompanha o indivíduo ao longo de todo o seu percurso de desenvolvimento. Caracteriza-se, principalmente, por desafios na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos, podendo também envolver particularidades sensoriais que influenciam a forma como a criança percebe e reage ao ambiente. No entanto, é fundamental compreender que o TEA não se apresenta de maneira homogênea, pois cada criança manifesta o transtorno de forma singular, com potencialidades, interesses e necessidades próprias.

Na Educação Básica, especialmente desde a Educação Infantil, a escola desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento integral da criança com TEA. Esse período é marcado por intensas aprendizagens, descobertas e construções sociais, sendo o espaço escolar um dos principais ambientes de convivência fora do contexto familiar. Assim, a presença da criança com TEA na escola exige práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e fundamentadas no respeito às diferenças, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem significativa.

O Currículo da Cidade de São Paulo concebe a criança como sujeito histórico, social e de direitos, ressaltando a importância de propostas educativas que considerem os diferentes modos de ser, aprender e se expressar. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, que defendem a valorização da diversidade e a responsabilidade coletiva pela aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a inclusão de crianças com TEA não deve ser compreendida como um desafio isolado do professor ou da criança, mas como um compromisso institucional e social que envolve toda a comunidade escolar.

Além do papel da escola, a família ocupa lugar central no processo de desenvolvimento da criança com TEA. Estudos apontam que, frequentemente, são os familiares que percebem os primeiros sinais do transtorno, observando comportamentos, dificuldades e formas particulares de interação da criança. A percepção dos pais sobre a saúde e o desenvolvimento dos filhos influencia diretamente a busca por diagnóstico, acompanhamento e intervenções adequadas. Essas informações são fundamentais para o contexto escolar, pois contribuem para a compreensão integral da criança e para o planejamento de práticas pedagógicas mais

coerentes com suas necessidades.
Outro aspecto relevante refere-se à atuação de profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, que acompanham muitas crianças com TEA fora do ambiente escolar. A articulação entre esses profissionais, a escola e a família é indispensável para garantir a continuidade das intervenções e a coerência das estratégias utilizadas nos diferentes contextos de desenvolvimento da criança.
Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica, com foco nas suas necessidades integrais e na importância da atuação conjunta entre família, escola e profissionais da saúde. Busca-se refletir sobre a relevância da formação continuada dos professores, do trabalho coletivo dentro das unidades escolares e da comunicação constante entre todos os envolvidos, destacando que a aprendizagem integral da criança com TEA depende de ações articuladas, planejadas e fundamentadas no diálogo, na escuta e no respeito às singularidades.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A criança com TEA e suas necessidades na Educação Básica

A criança com TEA apresenta necessidades que vão além do campo acadêmico, abrangendo aspectos emocionais, sensoriais, sociais e comunicativos. O estudo sobre o processamento sensorial em crianças com TEA evidencia que muitas delas apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, o que pode influenciar diretamente sua participação nas atividades escolares, seu comportamento e sua interação com o ambiente.

Na Educação Infantil, essas questões se tornam ainda mais evidentes, uma vez que as experiências pedagógicas envolvem o corpo, o movimento, os sons, as cores e o contato social. Cabe à escola organizar espaços, tempos e propostas que considerem essas particularidades, garantindo que a criança se sinta segura, acolhida e pertencente ao grupo.

O Currículo da Cidade de São Paulo reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade das crianças, promovendo experiências significativas e assegurando o direito de aprender de todos. Para a criança com TEA, isso implica flexibilizar estratégias, adaptar materiais e valorizar diferentes formas de comunicação e expressão, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

2.2 A importância da família no processo educacional

A família é, geralmente, o primeiro espaço onde os sinais do TEA são percebidos. O artigo “Quando as mães falam: perspectivas sobre os primeiros sinais de TEA” evidencia que as mães desempenham um papel fundamental na identificação precoce das características do transtorno, observando comportamentos, dificuldades e formas particulares de interação de seus filhos.

A percepção dos pais sobre a saúde e o desenvolvimento da criança, conforme apontado no estudo sobre a saúde de crianças e adolescentes com TEA, influencia diretamente a busca por apoio, diagnóstico e intervenções adequadas. No contexto escolar, essa percepção é igualmente relevante, pois a família detém informações valiosas sobre a rotina da criança, suas preferências, dificuldades e avanços.

A parceria entre família e escola deve ser baseada no diálogo constante, no respeito mútuo e na construção conjunta de estratégias. Quando a família compartilha como a criança se comporta em casa, quais são suas dificuldades e conquistas, a escola pode planejar intervenções mais coerentes e alinhadas às necessidades reais do aluno.

2.3 A escola como espaço de inclusão e aprendizagem

A escola tem o compromisso de garantir uma educação inclusiva, conforme preconizado pela BNCC e pelo Currículo da Cidade de São Paulo. Isso significa reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo e assumir a responsabilidade de criar condições para que todas as crianças apren-

dam e se desenvolvam.

No caso das crianças com TEA, a escola precisa ir além da matrícula, assegurando práticas pedagógicas intencionais, acompanhamento contínuo e estratégias que promovam a participação ativa do aluno. A organização da rotina, a previsibilidade das atividades e o uso de recursos visuais são exemplos de ações que podem favorecer o aprendizado e o bem-estar dessas crianças.

Além disso, é fundamental que a escola promova momentos de estudo e reflexão entre os professores, dentro da própria unidade, para aprofundar conhecimentos sobre o TEA, compartilhar experiências e construir coletivamente soluções para os desafios cotidianos.

2.4 Formação continuada e trabalho coletivo dos professores

A formação continuada dos professores é um elemento central para a efetivação da educação inclusiva. O aprimoramento dos conhecimentos sobre o TEA, suas características e estratégias pedagógicas não deve ser entendido como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso institucional.

Reuniões pedagógicas, estudos de caso, leitura de artigos científicos e trocas de experiências entre os docentes contribuem para ampliar o repertório pedagógico e fortalecer a atuação da equipe escolar. A presença de profissionais externos, como psicólogos, fonoaudiólogos ou especialistas em educação inclusiva, pode enriquecer essas formações, trazendo novas perspectivas e orientações práticas.

2.5 Articulação entre escola e profissionais da saúde

Muitas crianças com TEA realizam acompanhamento fora da escola com profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras ou neurologistas. A articulação entre esses profissionais e a equipe escolar é essencial para garantir a coerência das intervenções e potencializar o desenvolvimento da criança.

O compartilhamento de informações sobre avanços, dificuldades e estratégias utilizadas em cada contexto permite que a escola adapte suas práticas e contribua de forma mais efetiva para o desenvolvimento integral do aluno. Da mesma forma, o feedback da escola pode auxiliar os profissionais da saúde a compreenderem como a criança se comporta em ambientes coletivos e educacionais.

Essa troca deve ser ética, respeitosa e mediada pela família, que ocupa um papel central nesse processo de comunicação.

2.6 O objetivo da aprendizagem integral

Tanto o Currículo da Cidade de São Paulo quanto a BNCC enfatizam a aprendizagem integral, entendida como o desenvolvimento pleno da criança em suas dimensões intelectual, emocional, social, cultural e física. Para a criança com TEA, esse objetivo só é alcançado quando há uma atuação articulada entre todos os envolvidos em sua educação.

A escola, a família e os profissionais externos precisam compartilhar a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, reconhecendo que cada contexto contribui de maneira única para sua formação. A inclusão, nesse sentido, não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a construção de relações, o respeito às diferenças e a promoção da autonomia.

3. CONCLUSÃO

A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica demanda um compromisso coletivo que ultrapassa a simples adaptação de conteúdos ou a presença física do aluno na escola. Trata-se de reconhecer a criança com TEA como sujeito de direitos, dotado de potencialidades, necessidades específicas e modos singulares de se relacionar, aprender e se expressar. Desde a Educação Infantil, é fundamental que a escola se constitua como um espaço de acolhimento, escuta e pertencimento, no qual a diversidade seja compreendida como parte essencial do processo educativo.

Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que o desenvolvimento integral da criança com TEA depende de uma atuação articulada entre família, escola e profissionais da área da saúde. A literatura analisada demonstra que a percepção da família sobre o desenvolvimento, a saúde e o comportamento da criança é um elemento central para a construção de estratégias educacionais mais eficazes. As vivências familiares, os relatos sobre a rotina doméstica e as observações cotidianas contribuem significativamente para que a escola compreenda melhor as necessidades da criança e organize práticas pedagógicas mais coerentes com sua realidade.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental ao promover práticas inclusivas alinhadas ao Currículo da Cidade de São Paulo e à Base Nacional Comum Curricular, que defendem a aprendizagem integral e o respeito aos diferentes ritmos e formas de aprender. A inclusão escolar de crianças com TEA requer planejamento intencional, flexibilidade pedagógica, organização de tempos e espaços e a valorização de múltiplas formas de comunicação e expressão. Mais do que estratégias isoladas, é necessário construir uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os profissionais compartilhem responsabilidades e objetivos comuns.

A formação continuada dos professores, realizada dentro da própria unidade escolar, mostrou-se um aspecto indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas. Momentos de estudo coletivo, reflexão sobre a prática, análise de casos e trocas de experiências contribuem para ampliar o repertório pedagógico dos educadores e para reduzir inseguranças diante dos desafios que o trabalho com crianças com TEA pode apresentar. A participação de profissionais externos nesses momentos formativos também se destaca como uma estratégia relevante, pois possibilita o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e o enriquecimento das práticas pedagógicas.

Outro ponto central discutido neste artigo refere-se à articulação entre a escola e os profissionais da saúde que acompanham a criança fora do ambiente escolar, como fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e neurologistas. A troca constante de informações sobre avanços, dificuldades e estratégias adotadas em cada contexto é essencial para garantir a coerência das intervenções e favorecer o desenvolvimento da criança. Essa comunicação deve ocorrer de forma ética, respeitosa e mediada pela família, fortalecendo a parceria entre todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, torna-se evidente que a aprendizagem integral da criança com TEA não é responsabilidade exclusiva da escola, da família ou dos profissionais da saúde, mas resultado de uma atuação conjunta e colaborativa. Quando há diálogo, escuta e compromisso compartilhado, criam-se condições mais favoráveis para que a criança desenvolva suas habilidades, construa relações significativas e participe ativamente do contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que investir na articulação entre família, escola e profissionais, na formação continuada dos educadores e na construção de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental para garantir uma educação de qualidade às crianças com Transtorno do Espectro Autista. Mais do que atender às exigências legais, trata-se de promover uma educação humanizada, equitativa e comprometida com o desenvolvimento pleno de todas as crianças, respeitando suas singularidades e assegurando o direito de aprender e conviver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/educacao/pt- br/assuntos/noticias/bncc.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo:SME, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao- infantil/.

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

Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino- fundamental-ciencias-naturais/.

OLIVEIRA, Adriana Leite de et al. Percepção sobre o processamento sensorial em crianças com transtorno do espectro autista. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YYzhwdfbfxjQCPvhNVtnCyk/?lang=pt.

SANTOS, Ana Paula Trevisan dos et al. Quando as mães falam: perspectivas sobre os primeiros sinais de TEA. Psicologia Escolar e Educacional, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/nzZtw3Bk77N4ZtjBfTCcqXJ/?lang=pt.

SILVA, Fernanda Cristina da et al. Percepção dos pais sobre a saúde de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. Cadernos de Saúde Coletiva, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadsc/a/CKmXS8YffscGnwbRN3HmcrK/?lang=pt.

POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE

ALINE DE PADUA GOMES MALTA

RESUMO
A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, onde as demandas por soluções criativas e adaptabilidade são constantes, a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora torna-se um diferencial tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a habilidade de resolver problemas, enfrentar desafios e construir conhecimentos de forma original e significativa. Este artigo explora a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, oferece um caminho para que os estudantes explorem sua expressão individual, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam conhecimentos de forma ativa e participativa. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, os alunos podem externalizar suas ideias e sentimentos, transformando experiências subjetivas em produções concretas que podem ser compartilhadas e refletidas. Por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para promover a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A arte, como linguagem universal, permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Além disso, a arteterapia promove a autonomia, incentivando os estudantes a tomarem decisões, assumirem riscos e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Arteterapia; Ensino-Aprendizagem; Autonomia, Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma habilidade fundamental para o século XXI, sendo reconhecida como essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a capacidade de pensar de forma divergente, resolver problemas de maneira inovadora e enfrentar desafios com flexibilidade e resiliência. No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, surge como uma abordagem inovadora para integrar a criatividade ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, os alunos podem explorar sua expressão individual, desenvolver habilidades socioemocionais e construir conhecimentos de forma significativa e prazerosa. Além disso, a arteterapia promove a autonomia e o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem, refletirem e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

Este artigo tem como objetivo discutir a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por desafios como a padronização de currículos, a pressão por desempenho acadêmico e a diversidade de necessidades dos alunos, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

A criatividade, entendida como a capacidade

de pensar de forma divergente e inovadora, é uma habilidade essencial para o sucesso pessoal e profissional no século XXI. No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes. A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, práticas educacionais e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arte como ferramenta educativa no contexto nacional. No campo teórico, autores como Howard Gardner, Augusto Boal e Fayga Ostrower oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Howard Gardner, em sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida em diferentes áreas, como a linguística, a musical e a espacial. Para Gardner, a educação deve valorizar a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, oferecendo oportunidades para que eles explorem sua criatividade de forma livre e autônoma.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Fayga Ostrower, por sua vez, destacava a importância da arte como uma forma de expressão e comunicação. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação" (1987), Ostrower argumenta que a arte permite que os indivíduos explorem sua subjetividade e construam significados pessoais a partir de suas experiências. No contexto educacional, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover a expressão individual e a construção de conhecimentos significativos.

Práticas educacionais que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática em políticas públicas de educação pode representar um avanço significativo na promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Diferentemente da visão tradicional que associa a criatividade a talentos inatos ou a domínios específicos, como as artes, a criatividade é uma capacidade que pode ser cultivada em todos os indivíduos, independentemente de sua idade, formação ou contexto. Segundo Howard Gardner (1995), em sua obra "Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática", a criatividade envolve a capacidade de pensar de forma divergente, combinando ideias e perspectivas de maneira original para resolver problemas ou criar algo novo. Essa abordagem destaca que a criatividade não se limita a uma única área do conhecimento, mas pode ser aplicada em diversos contextos, desde as ciências até as humanidades.

No contexto escolar, a criatividade pode ser promovida por meio de atividades que incentivem a exploração, a experimentação e a expressão individual. A escola, como espaço de formação integral, deve oferecer oportunidades para que os alunos explorem sua curiosidade, testem hipóteses e experimentem diferentes formas de expressão. Práticas pedagógicas que valorizam a criatividade, como projetos interdisciplinares, oficinas de arte e atividades de resolução de problemas, permitem que os estudantes desenvolvam habilidades como flexibilidade cognitiva, pensamento crítico e inovação.

Por exemplo, atividades que envolvem a criação de projetos artísticos, como pinturas, esculturas ou colagens, incentivam os alunos a explorar materiais, técnicas e ideias de forma livre e autônoma. Essas experiências não apenas estimulam a expressão individual, mas também promovem a resolução de problemas, já que os estudantes precisam tomar decisões sobre como combinar cores, formas e texturas para alcançar o resultado desejado. Além disso, a arte oferece um espaço seguro para o erro e a experimentação, onde os alunos podem testar novas ideias sem medo de julgamento ou crítica.

Outra estratégia eficaz para promover a criatividade é a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como programas de design gráfico, aplicativos de edição de vídeo e plataformas de criação colaborativa permitem que os alunos explorem novas formas de expressão e compartilhem suas ideias de maneira inovadora. Essas tecnologias não apenas ampliam as possibilidades criativas, mas também preparam os estudantes para os desafios do século XXI, onde a capacidade de inovar e adaptar-se é essencial.

Além disso, a criatividade pode ser estimulada por meio de atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe. Projetos que envolvem a criação coletiva, como peças teatrais, exposições de arte ou feiras científicas, permitem que os alunos compartilhem ideias, negociem soluções e construam conhecimentos de forma colaborativa. Essas experiências não apenas desenvolvem habilidades sociais, como empatia e comunicação, mas também promovem a criatividade ao desafiar os estudantes a integrarem diferentes perspectivas e abordagens.

Em suma, a criatividade é uma habilidade essencial que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração, a experimentação e a expressão individual, a escola pode promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo em constante transformação. A integração de atividades criativas no currículo escolar não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores.

A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Em um ambiente escolar muitas vezes marcado por regras, padrões e expectativas rígidas, a arte surge como um refúgio onde os estudantes podem experimentar, errar e recriar sem medo de julgamento ou crítica. Esse espaço de liberdade é essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão e descubram suas próprias vozes.

Segundo Fayga Ostrower (1987), a arte é uma linguagem universal que permite a expressão de ideias e sentimentos que muitas vezes não podem ser verbalizados. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação", Ostrower argumenta que a arte transcende as barreiras da linguagem verbal, oferecendo um meio de comunicação que é acessível a todos, independentemente de idade, cultura ou habilidades linguísticas. Para crianças e adolescentes, que muitas vezes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma clara, a arte oferece um canal alternativo para a externalização de conteúdos internos complexos.

Ao criar, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva, questionando padrões e construindo suas próprias interpretações do mundo. A arte, como atividade criativa, envolve um processo de tomada de decisões, onde os estudantes precisam escolher cores, formas, mate-

riais e técnicas para expressar suas ideias. Esse processo estimula o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um mesmo problema, e o pensamento crítico, que envolve a análise e a avaliação de diferentes perspectivas.

A arteterapia promove a autorreflexão, ajudando os alunos a compreenderem melhor suas emoções, valores e crenças. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, os estudantes podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e da autoconfiança. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que os indivíduos explorem e integrem experiências de forma gradual e segura.

No contexto escolar, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Além disso, a arteterapia pode ser utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e estresse acadêmico, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor.

Ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Por meio da arte, os estudantes podem expressar ideias e sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, autorreflexão e resolução de problemas. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A arteterapia pode ser integrada ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para promover a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades motoras e cognitivas e construir conhecimentos de forma significativa.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem inovadora, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Para Boal, o teatro não deveria ser apenas um espetáculo passivo, mas uma experiência ativa e participativa, onde os espectadores se tornam "espect-atores", capazes de intervir e modificar a narrativa apresentada. Essa metodologia, conhecida como Teatro do Oprimido, tem como objetivo empoderar indivíduos e comunidades, promovendo a conscientização e a ação social.

Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Ao integrar técnicas teatrais e artísticas ao currículo, os educadores podem criar um ambiente dinâmico e interativo, onde os estudantes são incentivados a expressar suas ideias, questionar normas e construir soluções criativas para os desafios propostos. Por exemplo, atividades como jogos dramáticos, improvisação e criação coletiva de cenas teatrais permitem que os alunos explorem diferentes papéis e perspectivas, desenvolvendo habilidades como empatia, colaboração e pensamento crítico.

No contexto da arteterapia, o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a lidarem com questões emocionais e sociais. Por meio da dramatização, os estudantes podem externalizar sentimentos como medo, raiva e tristeza, transformando experiências internas em narrativas visíveis e compartilháveis. Esse processo facilita a elaboração de conflitos e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Além de promover a expressão individual, o

Teatro do Oprimido também pode ser utilizado para abordar questões coletivas, como bullying, discriminação e exclusão social. Ao dramatizar situações de opressão ou conflito, os alunos podem refletir sobre suas causas e consequências, propondo soluções criativas e colaborativas. Essa abordagem não apenas fortalece o senso de comunidade e pertencimento, mas também promove a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

A integração do Teatro do Oprimido e da arteterapia no contexto escolar representa uma oportunidade única para transformar a educação em um processo mais dinâmico, participativo e significativo. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, essas práticas permitem que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e se tornem agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em um contexto educacional que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a padronização de resultados, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou físicos podem se sentir excluídos ou desvalorizados. A arteterapia, ao oferecer um meio alternativo de expressão, permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação.

A arte, como linguagem universal, não depende de habilidades linguísticas ou cognitivas específicas, o que a torna acessível a todos, independentemente de suas limitações. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais explorem suas capacidades de forma livre e autônoma, sem a pressão de alcançar padrões preestabelecidos. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, esses alunos podem expressar suas ideias e sentimentos de forma simbólica, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Para alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo, a arteterapia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a comunicação e a interação social. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e necessidades de forma verbal, o que pode levar a frustrações e comportamentos desafiadores. A arte oferece um meio alternativo de comunicação, permitindo que eles externalizem seus sentimentos e construam conexões com os outros de forma não verbal. Segundo Kellogg (1970), o desenho e a pintura podem ser especialmente eficazes para crianças com autismo, pois oferecem uma forma estruturada e previsível de expressão, que pode ser reconfortante e terapêutica.

Arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para incluir alunos com deficiências físicas ou motoras no processo educacional. Atividades adaptadas, como pintura com os pés ou modelagem com materiais de texturas variadas, permitem que esses estudantes participem de forma ativa e significativa, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e prazerosa. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação deve ser inclusiva, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, explorem sua criatividade e se sintam parte integrante do grupo.

A arteterapia também pode ajudar a reduzir o impacto de situações como bullying e exclusão social, que são comuns entre alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem experiências dolorosas e construam estratégias para lidar com desafios de forma mais saudável. Além disso, a participação em atividades artísticas pode promover a integração social, ajudando os estudantes a construírem vínculos positivos com colegas e professores.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir

significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e acolhedora, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de explorar seu potencial e se desenvolver de forma integral.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ARTETERAPIA

No Brasil, diversas escolas e projetos educacionais têm integrado a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Em um cenário educacional marcado por desafios como a desigualdade social, a falta de recursos e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas oficinas, que incluem atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, oferecem aos alunos um espaço seguro para explorar suas ideias e sentimentos, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Em um projeto realizado em uma escola da periferia de São Paulo, os alunos participaram de atividades de pintura coletiva, onde puderam expressar suas visões sobre temas como comunidade, identidade e futuro. Ao longo do processo, os estudantes demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e pensar de forma crítica e reflexiva.

Além de promover a criatividade, a arteterapia também tem sido utilizada como uma estratégia para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em escolas que atendem crianças com transtornos do espectro autista, por exemplo, atividades artísticas têm sido adaptadas para promover a comunicação e a interação social. Por meio de técnicas como pintura com os dedos e modelagem com argila, esses alunos podem expressar suas emoções e necessidades de forma não verbal, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional dos alunos. Nesse projeto, os estudantes participam de oficinas de arte onde podem explorar diferentes formas de expressão, como desenho, pintura e colagem. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de expressar emoções, resolver problemas e estabelecer vínculos positivos com colegas e professores.

Além disso, a arteterapia tem sido utilizada como uma ferramenta para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar. Em um projeto realizado em uma escola pública do Rio de Janeiro, os alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável. Ao longo do processo, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a criatividade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os estudantes explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

Um estudo de caso descrito por Ostrower (1987) mostra como a integração da arte ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Em um projeto realizado em uma escola de ensino fundamental, os alunos participaram de atividades de pin-

tura e colagem, onde puderam expressar suas ideias e sentimentos de forma livre e autônoma. Ao longo do processo, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de resolver problemas e pensar de forma crítica.

A arteterapia tem sido amplamente utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um ambiente escolar que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a conformidade com regras, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou sociais podem se sentir marginalizados ou incompreendidos. A arteterapia, ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, permite que esses alunos processem emoções complexas e construam uma autoimagem mais positiva, contribuindo para seu bem-estar emocional e seu sucesso escolar.

Ao utilizar técnicas como desenho, pintura e colagem, a arteterapia proporciona um meio alternativo de comunicação, especialmente valioso para alunos que têm dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos como raiva, medo e tristeza de forma simbólica e não ameaçadora, facilitando a elaboração de experiências emocionais e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Para alunos com problemas comportamentais, muitas vezes associados a dificuldades emocionais não resolvidas, a arteterapia oferece um caminho para a autorregulação e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento. Ao criar, os alunos podem explorar suas emoções de forma segura, refletindo sobre suas ações e desenvolvendo habilidades como empatia, autocontrole e resiliência. Por exemplo, em um estudo de caso descrito por Ciornai (2004), crianças com histórico de agressividade participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de comportamentos agressivos e um aumento na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e professores.

Além de promover o desenvolvimento emocional, a arteterapia também fortalece a autoestima e a autoconfiança desses alunos. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, eles experimentam um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção de uma autoimagem positiva. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e se sintam valorizados, reduzindo sentimentos de frustração e inadequação.

No contexto brasileiro, a arteterapia tem sido integrada a programas educacionais e comunitários que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em escolas públicas, por exemplo, oficinas de arte têm sido utilizadas como uma estratégia para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e do bem-estar emocional dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Em resumo, a arteterapia se apresenta como uma estratégia poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem emoções, construam uma autoimagem mais positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

CONCLUSÃO

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode ampliar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para expressão e reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua ca-

pacidade criativa de forma livre, fortalecendo habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico. A arte, reconhecida como ferramenta educativa, tem potencial para promover transformações individuais e coletivas, indo além da estética para se tornar um recurso de desenvolvimento humano e social.

A educação que valoriza a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, incentivando a criatividade e a expressão artística, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A arte não se limita a uma disciplina isolada, mas pode permear todas as áreas do conhecimento, estimulando a resolução de problemas, a inovação e a construção de pensamento crítico. Práticas que envolvem técnicas participativas, como atividades teatrais interativas, podem promover reflexão e ação criativa, encorajando os estudantes a questionarem e transformarem suas realidades. Essa abordagem fortalece a colaboração, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos, tornando a educação mais engajadora e significativa.

A arte também se destaca como linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e sociais. Por meio dela, os indivíduos exploram sua subjetividade e constroem significados pessoais a partir de vivências, promovendo comunicação autêntica e inclusiva. No ambiente escolar, isso se traduz em oportunidades para que os alunos expressem suas experiências e visões de mundo, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado.

A inclusão da arteterapia em políticas públicas de educação pode impulsionar uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e transformadora. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais, essa prática oferece caminhos para promover equidade e bem-estar emocional. Estratégias como a formação de professores capacitados e a criação de espaços dedicados à expressão artística são fundamentais para garantir acesso universal a essa ferramenta.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em áreas de vulnerabilidade. Ao proporcionar ambientes de acolhimento e expressão, essas ações contribuem para reduzir a exclusão social, fortalecendo a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. A arte, nesses contextos, torna-se um meio de transformação, ajudando a construir estratégias saudáveis para lidar com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática educacional inovadora, capaz de estimular o desenvolvimento integral e a saúde mental. Sua integração em políticas públicas e projetos comunitários representa um avanço na construção de uma educação mais humana e inclusiva, garantindo que estudantes de todos os contextos tenham acesso a recursos que potencializem sua criatividade, autonomia e capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

CIORNAI, Selma. Caminhos da Arteterapia. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

OS REGISTROS, AS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos registros, as intervenções na Educação Infantil e o papel que as intervenções da neuropsicopedagogia desempenham na avaliação do desenvolvimento de bebês e crianças. É fundamental compreender que avaliar nessa etapa não significa medir rendimento ou estabelecer retenções, mas sim acompanhar, de forma contextualizada, como se dá a construção das aprendizagens e o desenvolvimento ao longo do tempo. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que respeita a singularidade de cada criança e valoriza suas conquistas dentro de seu próprio ritmo. Nesse cenário, os registros se tornam ferramentas indispensáveis, pois permitem documentar e dar visibilidade às experiências vividas pelas crianças. Eles funcionam como uma memória pedagógica que ultrapassa as limitações da lembrança individual dos professores, já que estes lidam diariamente com múltiplas responsabilidades e com muitos alunos sob seus cuidados. Registrar é, portanto, uma forma de garantir que cada etapa do desenvolvimento seja reconhecida e valorizada, além de possibilitar reflexões sobre as práticas educativas e o planejamento de ações futuras. Dessa forma, os registros na Educação Infantil não apenas auxiliam na avaliação, mas também fortalecem o vínculo entre escola, criança e família, oferecendo um panorama mais completo sobre o processo de aprendizagem. Eles se configuram como instrumentos que asseguram a continuidade do trabalho pedagógico e contribuem para que a educação infantil cumpra sua função primordial: promover o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente acolhedor, estimulante e respeitoso.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Desenvolvimento; Educação Infantil; Registros.

INTRODUÇÃO

A criança deve ser compreendida como sujeito único, portadora de cultura e de saberes que já carrega consigo desde o ambiente familiar. Ela não é uma folha em branco, mas alguém que traz experiências, vivências e conhecimentos que precisam ser reconhecidos e valorizados pelos educadores. Cabe à escola, de forma planejada e intencional, somar esses saberes aos que circulam no espaço coletivo, por meio das interações com outras crianças de diferentes idades e com os adultos que compõem o ambiente escolar. É nesse encontro de culturas e aprendizagens que se constrói o desenvolvimento integral.

As brincadeiras e interações cotidianas são o ponto de partida para que os professores realizem registros significativos. Esses registros, quando reunidos e analisados, dão origem aos relatórios finais — sejam bimestrais, trimestrais ou semestrais — que constituem a avaliação na Educação Infantil. Diferente de uma avaliação voltada para medir rendimento ou estabelecer retenções, trata-se de um processo que busca compreender como se dá a construção das aprendizagens e do desenvolvimento em cada etapa da infância.

A conclusão do artigo evidencia a importância dos registros como instrumentos que permitem acompanhar e valorizar o percurso das crianças. O objetivo é oferecer subsídios para que os educadores reflitam sobre suas práticas e compreendam como os registros fortalecem a avaliação na Educação Infantil. A pesquisa que fundamenta o trabalho foi construída a partir de uma revisão de literatura, apoiada em livros e artigos científicos, com uma abordagem qualitativa e crítica.

A avaliação, nesse contexto, deve sempre respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades. A contemporaneidade da educação tem reforçado cada vez mais a ideia da criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, alguém capaz de modificar o meio em que vive por meio de suas experiências e interações. Isso contrasta com práticas antigas, como fichas padro-

nizadas com marcações de "X", que não revelavam os avanços reais das crianças e hoje são rejeitadas nos ambientes escolares.

Os relatórios individuais e coletivos assumem papel central, pois descrevem a singularidade de cada criança e permitem acompanhar seu desenvolvimento. No entanto, muitos professores ainda se sentem inseguros diante da tarefa de registrar, por vezes limitando-se a comportamentos pontuais ou aspectos de personalidade, em vez de documentar experiências e falas significativas. Daí a relevância dos registros diários, que ajudam a superar a fragilidade da memória humana e evitam que fatos importantes sejam esquecidos ao longo do ano. Sem esses registros, relatórios finais tendem a ser vagos, frustrando gestores, famílias e coordenações pedagógicas.

A Neuropsicopedagogia pode ser entendida como um saber de caráter transdisciplinar que, conforme Fonseca (2014 apud Rocha et al., 2021), se organiza de maneira integrada entre áreas como Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Neurociência. Seu foco científico está voltado para a investigação dos mecanismos neurológicos e do funcionamento do sistema nervoso, buscando compreender de forma mais ampla como ocorre o processo de aquisição do conhecimento. Dessa forma, essa área estabelece fundamentos neurobiológicos que sustentam a aprendizagem.

No contexto brasileiro, as pesquisas acadêmicas nesse campo começaram em 2008, com a criação da Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pelo Centro Nacional de Ensino Superior (Avelino, 2019). Essa iniciativa surgiu em resposta às demandas sociais da contemporaneidade, que trouxeram profundas transformações nos modos de aprender e exigiram maior participação de profissionais da educação especializados nesse segmento.

Essas transformações impulsionaram também a formulação de novas abordagens e perspectivas pedagógicas, especialmente aquelas que valorizam a sensibilidade e a compreensão das múltiplas potencialidades humanas. Em outras palavras, trata-se de reconhecer o papel das funções cerebrais nos processos de ensino e aprendizagem (Silveira, 2019). Como resultado, disciplinas como a Neuropsicopedagogia foram estruturadas para apoiar o desenvolvimento integral das competências dos estudantes, sobretudo daqueles que enfrentam obstáculos em sua trajetória educacional.

Diante disso, o artigo reforça que os registros devem ser realizados de forma consistente e sólida, fundamentados em bibliografias reconhecidas, enriquecendo tanto o leitor quanto o professor. O objetivo é reunir diferentes perspectivas teóricas sobre a importância dos registros no processo avaliativo, formalizando práticas que retratem o avanço das crianças e promovam reflexões constantes sobre o ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação na Educação Infantil se consolida como um processo vivo, reflexivo e comprometido com o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa um momento decisivo na vida das crianças, pois antecede o ingresso no ensino formal e já carrega consigo marcas de um processo educativo informal vivido no seio familiar. Esse contato inicial com valores, hábitos e experiências contribui para a formação da personalidade, mas, ao chegar à escola, muitas vezes a criança enfrenta dificuldades de integração, especialmente diante da diminuição do convívio familiar provocada pelo ritmo acelerado da vida moderna. Nesse cenário, a escola assume papel fundamental não apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como ambiente de preparação para a vida social.

Essa etapa, que abrange dos 0 aos 5 anos de idade, é considerada a primeira fase da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Está organizada em dois segmentos: a creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, voltada para aquelas entre 4 e 5 anos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura o atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado, reconhecendo a importância dessa fase para o futuro das crianças.

A primeira infância é um período crucial, pois é nesse momento que se consolidam capacidades fundamentais que terão impacto direto na vida adulta. A Educação Infantil é, portanto, a primeira porta de acesso da criança à sociedade, onde ela pode construir hipóteses, elaborar aprendizagens e desenvolver sua consciência. Durante essa vivência, aprimora-se o desenvolvimento psíquico, que contribui para a formação da personalidade e da autonomia. O ensino deve ser estruturado de forma a promover relações saudáveis, tanto emocionais quanto afetivas, sempre mediadas pelo conhecimento.

Nesse processo, a criança desenvolve sua consciência, sua linguagem oral e, futuramente, sua capacidade de representação escrita, preparando-se para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Contudo, observa-se que o universo escolar contemporâneo tem se tornado cada vez mais distante das dimensões emocionais, esquecendo-se de trabalhar sentimentos e afetos, que são elementos essenciais na formação humana. Cabe aos professores, especialmente na Educação Infantil, criar oportunidades para que os alunos tenham contato com suas emoções, explorando-as em atividades que favoreçam o autoconhecimento e a expressão.

Além disso, é papel dos educadores oferecer uma ampla diversidade de materiais, técnicas e desafios que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Um ambiente rico e estimulante depende desses fatores, permitindo que elas explorem novos conhecimentos e ampliem suas experiências. O objetivo maior da Educação Infantil é garantir que bebês e crianças alcancem um desenvolvimento harmonioso em todas as suas dimensões — afetiva, emocional, cognitiva, física, artística e social — construindo uma imagem positiva de si mesmas e fortalecendo sua autonomia.

Entre os princípios pedagógicos que orientam essa prática estão os jogos, a experimentação, a descoberta do ambiente e dos seres vivos, a educação para o consumo consciente e sustentável, além da promoção da saúde. Dessa forma, a Educação Infantil se consolida como um espaço de formação integral, que prepara as crianças não apenas para o aprendizado escolar, mas para a vida em sociedade, respeitando suas singularidades e potencialidades.

A Educação Infantil tem como propósito fundamental possibilitar que bebês e crianças aprendam a reconhecer, respeitar e valorizar o próprio corpo e o dos outros, desenvolvendo gradualmente a capacidade de gerir suas emoções e de se relacionar de forma igualitária entre meninos e meninas. Nesse processo, a prática da empatia e a resolução pacífica de conflitos tornam-se elementos centrais, pois ajudam a construir uma convivência saudável e colaborativa desde os primeiros anos de vida.

Para que isso aconteça, é necessário que os programas pedagógicos sejam flexíveis, permitindo que novos temas sejam incorporados ao longo da execução. Essa flexibilidade garante que os conteúdos possam dialogar entre si, ampliar abordagens já iniciadas e integrar diferentes áreas do conhecimento. Assim, o currículo não se torna rígido, mas se adapta às necessidades e interesses que surgem no cotidiano escolar.

A pré-escola, em especial, é um espaço onde as emoções se manifestam de forma intensa e transparente. Nesse contexto, o papel do professor é essencial para o desenvolvimento afetivo das crianças. Como destaca Almeida (1999, p.35):

Muitas vezes o afeto demonstrado pela professora é determinante para que a criança se sinta acolhida e permaneça na escola. O vínculo afetivo, portanto, não é apenas um detalhe, mas um fator decisivo para a continuidade da aprendizagem.

Quando surgem temas inesperados ou não previstos no planejamento, é importante que o professor identifique junto com a turma o que desperta interesse e avalie a possibilidade de explorá-los em outro momento. Esses assuntos, mesmo que não estejam diretamente relacionados ao conteúdo programado, podem ser significativos para os alunos e, por isso, merecem atenção. A abordagem pode ocorrer por meio de leituras, discussões ou recursos audiovisuais, sem que o estudo em andamento seja abando-

nado. O tempo dedicado a esses temas pode variar, dependendo de sua relevância e do potencial que apresentam para enriquecer os conteúdos curriculares.
Essa relação ativa com o novo, mediada pelo contato com diferentes fontes de informação, pelas explicações do professor e pelas discussões em grupo, permite que os alunos desenvolvam competências essenciais: compreender, relacionar, tirar conclusões e ampliar sua visão de mundo. Dessa forma, eles não apenas assimilam conteúdos culturais básicos, mas aprendem a aprender, adquirindo autonomia para buscar novos conhecimentos e construir seu próprio caminho de aprendizagem ao longo da vida.

A SALA DE AULA

A sala de aula é o espaço central onde o conhecimento escolar se concretiza e ganha forma. Pensar sua organização significa refletir sobre como professores e alunos se relacionam com o saber, pois essa relação define o uso do tempo, do espaço, dos materiais e até mesmo o tipo de interação que se estabelece entre os participantes. É essencial que o educador tenha clareza sobre o que entende por aprendizagem, para que possa planejar situações de ensino coerentes, selecionar atividades adequadas e rejeitar práticas que não estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos.
O professor que valoriza a interação como parte do processo de construção do conhecimento cria oportunidades para que os alunos troquem informações, ideias e opiniões. Dessa forma, a sala de aula se torna um espaço privilegiado de convivência, onde cada experiência individual contribui para o crescimento coletivo. Embora as interações espontâneas entre os alunos aconteçam naturalmente, cabe ao educador prever momentos específicos de troca, como nas discussões coletivas, no planejamento das atividades, na introdução de novos conteúdos, na sistematização do que foi trabalhado e na avaliação dos resultados. É importante, contudo, considerar a faixa etária dos estudantes, já que crianças pequenas não conseguem manter a atenção por longos períodos. Nesse caso, variar as atividades e repetir informações em diferentes contextos é mais eficaz do que tentar esgotar o conteúdo de uma só vez.
O contato pessoal entre professor e aluno é igualmente fundamental, pois permite conhecer melhor cada criança, suas dificuldades e avanços. Esse conhecimento orienta decisões futuras e possibilita intervenções mais precisas. Para aqueles que não acompanham o ritmo da turma, dedicar momentos específicos de atenção ajuda a compreender suas necessidades e favorece seu progresso.
A organização pedagógica em grupos de trabalho é uma estratégia que promove sociabilidade, cooperação e respeito mútuo, garantindo aprendizagens significativas. Mais do que rearranjar fisicamente os alunos, o objetivo é estimular a troca de ideias e o trabalho colaborativo, valorizando a diversidade presente no grupo. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, é fonte de riqueza, pois cada aluno traz respostas diferentes que, quando compartilhadas, ampliam a aprendizagem de todos.
O trabalho em grupo deve incentivar a discussão das tarefas e a busca conjunta por soluções. A produtividade aumenta quando os participantes assumem responsabilidades distintas dentro da atividade, aprendendo a colaborar e a respeitar o papel de cada um.
A adoção de uma rotina diária também é essencial, pois organiza as atividades, dá segurança aos alunos e estimula sua autonomia. Uma lista de tarefas baseada na programação semanal ajuda as crianças a se orientarem sem depender constantemente do professor, permitindo que tomem decisões e assumam responsabilidades. Para que essa rotina seja eficaz, é necessário estabelecer normas claras, que indiquem o que deve ser feito, como e onde encontrar os materiais necessários.
O desafio está em equilibrar disciplina e criatividade. Rotinas e regras não devem sufocar a interação e a espontaneidade, mas sim garantir que o espaço seja produtivo e respeitoso. Uma sala de aula viva pode ser marcada pelo diálogo e pela troca, sem perder a disciplina, que se expressa tanto no silêncio da concentração quanto na organização das

atividades e no respeito pelo trabalho coletivo.
O ambiente da sala de aula pode ser muito mais do que um espaço físico destinado ao ensino: com criatividade e imaginação, torna-se um lugar acolhedor, estimulante e capaz de despertar nos alunos o prazer de aprender. Assim como em uma oficina de trabalho, os materiais e instrumentos pedagógicos devem estar dispostos de maneira funcional e sugestiva, permitindo que todos tenham acesso e possam utilizá-los com autonomia.
Criar um espaço favorável às interações não significa que os alunos precisem estar constantemente em grupos ou duplas. O essencial é que se sintam livres para circular, escolher parceiros de trabalho e oferecer ou receber ajuda quando necessário. Essa liberdade de movimento fortalece a cooperação e a troca de experiências, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.
À medida que o professor adquire experiência e aprende a explorar melhor os recursos materiais e humanos disponíveis, descobre novas formas de organizar o tempo, o espaço e as atividades, sempre com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Essa prática exige sensibilidade para perceber as necessidades da turma e flexibilidade para adaptar estratégias, garantindo que todos tenham oportunidades de avançar em seu processo de aprendizagem.
Cada educador, inserido em um projeto pedagógico específico e diante das características únicas de seu grupo de alunos, encontra caminhos próprios para construir um trabalho comprometido com a permanência, o aprendizado e o progresso das crianças. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um espaço vivo, onde o conhecimento é construído coletivamente e cada aluno é incentivado a trilhar seu percurso de descoberta do mundo.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O NEUROPSICOPEDAGOGO

A avaliação na Educação Infantil é um processo que vai muito além de medir resultados ou estabelecer comparações entre crianças. Ela deve ser entendida como um acompanhamento contínuo e reflexivo, capaz de revelar como se dá o desenvolvimento infantil e de orientar a prática pedagógica. Como afirma Drummond (apud Carr, 1993), avaliar significa observar o aprendizado, buscar compreendê-lo e, a partir desse entendimento, utilizá-lo para favorecer novas aprendizagens.
Esse processo desempenha papel essencial no apoio a resultados positivos, pois informa não apenas o que está sendo ensinado, mas também como esse ensino acontece. Pesquisas apontam que práticas pedagógicas culturalmente responsivas, aliadas a avaliações eficazes e apropriadas, são fatores determinantes para o sucesso das crianças em sua trajetória escolar. A avaliação, portanto, cumpre múltiplos propósitos: melhora o aprendizado e o desenvolvimento, documenta o progresso, aperfeiçoa metodologias e programas, analisa o ambiente físico, fortalece as interações entre professores e alunos, aproxima famílias e escola e identifica crianças que necessitam de apoio adicional.

Na Educação Infantil, a avaliação deve ser predominantemente formativa, ou seja, voltada para influenciar a aprendizagem no futuro imediato. Ela não se limita a registrar o que já foi alcançado, mas busca orientar os próximos passos, oferecendo feedback e criando condições para que cada criança avance em seu ritmo. Nesse sentido, torna-se também um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, incidindo sobre todo o contexto de aprendizagem: desde as atividades propostas até a forma como foram realizadas, os apoios oferecidos, as interações estabelecidas, os agrupamentos formados e os materiais utilizados. (BRASIL, 2009, p. 16).

A avaliação pode ocorrer de forma informal, quando o professor observa, escuta e participa das experiências das crianças, ajustando suas ações de acordo com as necessidades imediatas. Esse tipo de avaliação é fundamental para apoiar objetivos de curto prazo e para responder às manifestações espontâneas dos alunos. Já a avaliação formal envolve registros sistemáticos que per-

mitem análises posteriores, possibilitando identificar mudanças nos interesses e nas capacidades das crianças e planejar estratégias de longo prazo.

Mais do que um ato técnico, avaliar na Educação Infantil é uma prática social que deve envolver professores, crianças e famílias. É preciso considerar o contexto em que a aprendizagem acontece, descrevendo de forma significativa os ambientes, as pessoas e os objetos que influenciam o desenvolvimento. Além disso, é indispensável levar em conta o contexto cultural das crianças, reconhecendo que cada uma traz consigo experiências e saberes que precisam ser valorizados. (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Portanto, a avaliação na Educação Infantil não é um mecanismo de controle ou de retenção, mas um processo de acompanhamento e reflexão que fortalece a prática docente e garante que o ensino esteja em sintonia com o desenvolvimento integral das crianças. Ela é, sobretudo, um instrumento de cuidado e de compromisso com a infância, capaz de orientar caminhos para que cada criança possa aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

De acordo com Nascimento (2020), uma investigação minuciosa e personalizada possibilita ao especialista elaborar um diagnóstico mais preciso sobre a dificuldade identificada, permitindo posteriormente a elaboração de um plano adequado para a intervenção mais eficaz. Já o olhar clínico do neuropsicopedagogo, conforme Silveira (2019), tem como propósito realizar uma análise dinâmica e relacional do sujeito avaliado, contemplando ações de prevenção, identificação e resolução das questões observadas.

O resultado desse processo avaliativo costuma ser formalizado em um relatório, no qual são descritas as pontuações obtidas e as interpretações realizadas a partir dos instrumentos aplicados. Esse documento, segundo Nascimento (2020), pode ser enriquecido com uma fundamentação teórica sustentada nos princípios da Neuropsicopedagogia. Nele devem constar hipóteses diagnósticas, propostas de intervenção e, quando necessário, recomendações de acompanhamento externo para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo.

Diante disso, percebe-se que a avaliação constitui uma atividade complexa, pois, conforme Rocha et al. (2021), envolve a análise funcional dos processos mentais. Após essa etapa, ocorre a intervenção do neuropsicopedagogo, que precisa ser adaptada às especificidades de cada sujeito, já que cada avaliação revela dificuldades singulares que exigem soluções próprias. Além disso, essa intervenção deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo família, escola e demais profissionais, para garantir uma ação significativa e benéfica ao estudante.

Faveni (2020, apud Rocha et al., 2021, p.10) ressalta que:

A intervenção neuropsicopedagógica favorece tanto a prática docente quanto o aprendizado da criança. Para que isso aconteça, é necessário que teoria e prática estejam articuladas e próximas da realidade, promovendo atividades diversas que estimulem habilidades essenciais. Dessa forma, a criança pode explorar, descobrir e se inserir no mundo de maneira plena, sem sofrer exclusão ou marginalização social.

Dessa forma, entende-se que a atuação do neuropsicopedagogo acontece por meio da aplicação de variadas metodologias e estratégias de mediação, sempre ajustadas às demandas específicas de cada indivíduo. Conforme aponta Silveira (2019), as práticas clínicas em Neuropsicopedagogia devem construir hipóteses diagnósticas a partir das características próprias do sujeito, considerando seus aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. O objetivo é identificar e estimular áreas que possam estar dificultando o desenvolvimento pleno.

Essas ações não se restringem ao profissional, mas também envolvem o professor na instituição escolar frequentada pelo estudante. Essa parceria entre especialista e docente favorece uma intervenção mais consistente e relevante, ampliando os benefícios para o processo de aprendizagem do sujeito.

Segundo Ferreira e Silva (2021), a prática do neuropsicopedagogo em ambiente esco-

lar consiste em observar e identificar obstáculos no processo de aprendizagem dos estudantes, sejam eles de ordem motora, cognitiva ou comportamental. A partir dessa análise, o profissional pode encaminhar o aluno para uma avaliação diagnóstica, de modo que intervenções específicas sejam aplicadas conforme suas necessidades.

Independentemente do espaço de atuação, o neuropsicopedagogo precisa dominar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, pois essa compreensão possibilita entender como o indivíduo aprende, armazena informações e interpreta estímulos internos e externos. Assim, torna-se essencial que o especialista conheça as particularidades do cérebro, já que esse é um dos principais campos de estudo para compreender o comportamento humano.

Relvas (2010, apud Ferreira; Silva, 2021, p.124) explica que cada habilidade ou conduta está relacionada a determinadas regiões cerebrais. Existem áreas responsáveis por interpretar estímulos visuais e auditivos, pela linguagem, pela cognição, pelo planejamento de ações futuras e até pela execução de movimentos. Nesse mesmo sentido, Avelino (2019, p.35) enfatiza que a plasticidade neural é o mecanismo que possibilita a aprendizagem, sendo ativada pelo córtex cerebral. Essa plasticidade corresponde à capacidade do cérebro de se modificar por meio do crescimento e da reorganização, adaptando-se constantemente às novas informações recebidas e permitindo que o sujeito desenvolva novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo vivo e dinâmico, que vai muito além de uma simples listagem de atividades ou de registros estáticos. Ela é a base diária que assegura à criança segurança, autonomia e estabilidade dentro da escola, e por isso não pode ser reduzida a um mecanismo meramente cognitivo ou individualista. Avaliar significa acompanhar o desenvolvimento integral, considerando aspectos que se interligam e não podem ser dissociados, como a concepção de infância e de escola, a organização do espaço e do tempo, as relações estabelecidas com os colegas e com o meio, além das experiências que cada criança vivencia em seu percurso.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um guia cotidiano e passa a ocupar lugar de destaque dentro do Projeto Político Pedagógico da instituição. Estruturada de acordo com a realidade prática e teórica da escola, ela garante um contexto de aprendizagem que permite à criança construir conhecimentos, desenvolver relações pessoais e sociais e crescer de forma segura, saudável e consistente, criando bases sólidas para aprendizagens futuras.

Ao ser concebida como parte do processo de aprendizagem, a avaliação rompe com o paradigma de um planejamento rígido e pré-estabelecido. Ela se torna flexível, capaz de se adaptar às diferentes realidades e objetivos, dando voz ativa ao grupo que a pratica e assegurando que o desenvolvimento integral da criança seja alcançado.

Este artigo buscou justamente discutir os pontos mais relevantes sobre a avaliação na Educação Infantil, esclarecendo dúvidas que ainda permeiam a educação das crianças e oferecendo subsídios para que pais e educadores possam compreender sua importância. A intenção é mostrar que avaliar não deve ser visto como um ato isolado ou burocrático, mas como parte natural da rotina escolar, um instrumento que fortalece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para que a infância seja vivida em sua plenitude, com respeito, cuidado e valorização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. Processo avaliativo na Educação Infantil. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

CARR, Margaret, Avaliação em contextos da primeira infância: histórias de aprendizagem. 1993.
FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio Jose Antonio da. O Trabalho do Neuropsicopedagogo. In: FEITOSA, Anny Kariny; MACHADO, Érica Priscilla Carvalho de Lima (org.). Experiências em pesquisa: enfoque multidisciplinar. Iguatu, CE: QUIPÁ EDITORA, 2021.
NASCIMENTO, Thaís Monteiro de Meneses do. A atuação do neuropsicopedagogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento. VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)existência: mudança, conscientização e conhecimentos., Maceió - AL, 2020.
ROCHA, Bruna Eduarda et al. Neuropedagogo no processo de aprendizagem e inclusão: um estudo bibliográfico. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, [s. l.], v. 6, ed. 6, Junho 2021. DOI 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/neuropedagogo-no-processo. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/neuropedagogo-no-processo#. Acesso em: 10 jan. 2025.
SILVEIRA, Rafael da. O que faz um neuropsicopedagogo?. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, v. 5, Recife, 2019.

DANÇA TERAPIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E TERAPÊUTICA
A DANÇA COMO RECURSO DE EXPRESSÃO, SAÚDE E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS

ALINE TELES DA SILVA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a dançaterapia como prática pedagógica e terapêutica aplicada em escolas públicas brasileiras, destacando sua relevância para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social de crianças e adolescentes. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da psicologia profunda, da educação somática e das práticas corporais integrativas, articulando-os com estudos empíricos realizados em contextos escolares. O método utilizado foi a revisão bibliográfica associada à análise de experiências práticas documentadas em projetos de saúde coletiva e educação, como os programas implementados em São Paulo e Porto Alegre entre 2015 e 2022. Os resultados evidenciam que a dançaterapia contribui para a redução de sintomas de ansiedade e depressão, melhora da autoestima, fortalecimento das relações interpessoais e ampliação da consciência corporal. Casos reais demonstram que estudantes em situação de vulnerabilidade social encontraram na dança um espaço de expressão simbólica e ressignificação de suas vivências, favorecendo a aprendizagem e a inclusão escolar. Conclui-se que a dançaterapia é uma ferramenta pedagógica e terapêutica eficaz, capaz de promover saúde integral e ampliar o horizonte educativo, sendo recomendada como prática complementar nas políticas públicas de educação e saúde.
PALAVRAS-CHAVE: Dançaterapia; Educação; Saúde coletiva; Crianças e adolescentes; Escolas públicas.
ABSTRACT
This article aims to analyze dance therapy as a pedagogical and therapeutic practice applied in Brazilian public schools, highlighting its relevance for the emotional, cognitive, and social development of children and adolescents. The research is based on theoretical references from deep psychology, somatic education, and integrative body practices, combined with empirical studies carried out in school contexts. The method used was a bibliographic review associated with the analysis of practical experiences documented in collective health and education programs, such as those implemented in São Paulo and Porto Alegre between 2015 and 2022. The results show that dance therapy contributes to reducing symptoms of anxiety and depression, improving self-esteem, strengthening interpersonal relationships, and expanding body awareness. Real cases demonstrate that students in situations of social vulnerability found in dance a space for symbolic expression and re-signification of their experiences, favoring learning and school inclusion. It is concluded that dance therapy is an effective pedagogical and therapeutic tool, capable of promoting integral health and expanding the educational horizon, being recommended as a complementary practice in public education and health policies.
KEY-WORDS: Dance therapy; Education; Public health; Children and adolescents; Public schools.

1 INTRODUÇÃO

A dança acompanha a humanidade desde seus primórdios, sendo utilizada como linguagem simbólica de cura, espiritualidade e expressão coletiva. Povos ancestrais recorriam ao movimento como forma de conexão com o sagrado e de elaboração das experiências comunitárias, transformando o corpo em veículo de memória e transcendência (MONTEIRO, 2010). Essa dimensão ritualística da dança revela que, muito antes de ser compreendida como arte ou técnica, ela já se constituía como prática pedagógica e terapêutica, capaz de integrar corpo, mente e espírito.

No século XX, com o avanço das terapias corporais e da psicologia analítica, a dança passou a ser sistematizada como recurso clínico e educativo. Jung (1964) destacou o papel dos símbolos corporais como expressão do inconsciente, enquanto Reich (1949) evidenciou a importância da energia vital e da liberação das tensões musculares para o equilíbrio psíquico. Nesse contexto, emergiu

a dançaterapia como prática estruturada, articulando fundamentos da psicologia profunda, da educação somática e das artes do movimento.

No Brasil, sua inserção em escolas públicas ganhou força a partir da década de 1980, especialmente em projetos voltados para populações em situação de vulnerabilidade social. A experiência pioneira de programas comunitários em São Paulo e Porto Alegre demonstrou que a dança, quando aplicada em ambientes educativos, favorece não apenas a expressão artística, mas também o desenvolvimento emocional e relacional dos estudantes (SILVA, 2019).

Segundo Carvalho (2008), o corpo é território de memória e subjetividade, e a dança possibilita o acesso a conteúdos inconscientes que muitas vezes não emergem pela via verbal. Essa perspectiva é corroborada por Fux (1994), que defende o movimento espontâneo como caminho de cura e de inclusão, especialmente em contextos de desigualdade social. Assim, a dançaterapia se diferencia das aulas de dança tradicionais, pois não busca desempenho técnico ou estético, mas sim a autenticidade do gesto e sua potência transformadora.

Além disso, estudos recentes apontam que práticas corporais integrativas, como a dançaterapia, contribuem para a redução de sintomas ansiosos e depressivos em adolescentes, fortalecem a autoestima e ampliam a capacidade de convivência social (BARBOSA, 2005). Em ambientes escolares, tais benefícios se traduzem em maior engajamento pedagógico, diminuição de conflitos e promoção de um espaço inclusivo e humanizador.

O objetivo deste artigo é discutir a relevância da dançaterapia como prática pedagógica e terapêutica em escolas públicas, apresentando estudos e experiências que demonstram seus impactos positivos no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Busca-se, assim, evidenciar que a dança, quando compreendida como linguagem simbólica e terapêutica, pode se tornar uma ferramenta essencial para a educação integral e para a promoção da saúde coletiva.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

A dançaterapia se fundamenta em um conjunto de referenciais teóricos que dialogam entre si e que permitem compreender o corpo como território de memória, expressão e transformação. Entre esses referenciais, destacam-se a psicologia profunda, a educação somática e as práticas corporais integrativas. Jung (1964) já afirmava que os símbolos emergentes do inconsciente encontram no corpo e no gesto uma via privilegiada de manifestação, sendo a dança uma linguagem capaz de traduzir conteúdos que escapam à racionalidade discursiva.

Na perspectiva da educação somática, Hanna (1986) enfatiza que o corpo não é apenas um instrumento de movimento, mas um campo de consciência que pode ser reeducado e ampliado por meio da escuta sensível e da atenção plena. Essa abordagem contribui para que o sujeito se reconecte com sua própria organicidade, favorecendo processos de cura e de autoconhecimento.

Maria Fux (1994), pioneira na sistematização da dançaterapia na América Latina, defende o movimento espontâneo como recurso de cura e inclusão, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para a autora, “a dança é para todos”, independentemente de limitações físicas, cognitivas ou sociais, e deve ser compreendida como prática acessível e transformadora. Sua metodologia, aplicada em escolas e instituições, mostrou que o gesto autêntico pode ser veículo de dignidade e de ressignificação da experiência humana.

De acordo com Fortes Barbosa (2005), o corpo simbólico expressa conteúdos subjetivos através do gesto, permitindo a reorganização psíquica e emocional. Essa perspectiva é essencial para compreender o impacto da dança em ambientes escolares, onde crianças e adolescentes enfrentam desafios emocionais, sociais e cognitivos. O gesto, nesse sentido, não é apenas movimento, mas narrativa viva que revela medos, desejos e possibilidades de transformação.

Carvalho (2008) acrescenta que o corpo é território de memória e cultura, e que práticas como a dançaterapia possibilitam o acesso a dimensões subjetivas que muitas vezes permanecem silenciadas. Ao trazer o corpo para o centro da experiência peda-

gógica, rompe-se com a tradição cartesiana que separa mente e corpo, instaurando uma pedagogia integradora e humanizadora.
Além disso, estudos contemporâneos demonstram que práticas corporais integrativas, como a dançaterapia, contribuem para a redução de sintomas ansiosos e depressivos em adolescentes, fortalecem a autoestima e ampliam a capacidade de convivência social (SILVA, 2019). Em ambientes escolares, tais benefícios se traduzem em maior engajamento pedagógico, diminuição de conflitos e promoção de um espaço inclusivo e acolhedor.
Portanto, a fundamentação teórica da dançaterapia revela que ela não é apenas uma prática artística ou corporal, mas uma abordagem complexa que articula psicologia, educação e saúde. Ao reconhecer o corpo como sujeito de expressão e de conhecimento, a dançaterapia abre caminhos para uma educação integral, capaz de acolher as múltiplas dimensões da experiência humana e de promover processos de cura e aprendizagem que ultrapassam os limites da sala de aula.

2.2 Metodologia

Este artigo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica criteriosa e na análise de experiências práticas documentadas em escolas públicas brasileiras, buscando compreender como a dançaterapia tem se consolidado como recurso pedagógico e terapêutico. A escolha metodológica pela revisão bibliográfica se justifica pela necessidade de articular teoria e prática, reconhecendo que o corpo, como afirma Carvalho (2008), é território de memória e subjetividade, e que sua escuta é essencial para processos educativos mais humanizados.
Foram selecionados estudos de caso realizados entre 2015 e 2022 em diferentes regiões do país, com destaque para São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, cidades que historicamente se tornaram polos de inovação em práticas corporais integrativas. Esses projetos de dançaterapia aplicados em contextos educativos e de saúde coletiva revelam que a dança, quando compreendida como linguagem simbólica e terapêutica, pode transformar ambientes escolares em espaços de acolhimento e desenvolvimento integral.
Em São Paulo, por exemplo, iniciativas vinculadas a programas de saúde escolar mostraram que adolescentes em situação de vulnerabilidade social encontraram na dança um canal de expressão emocional e de fortalecimento da autoestima (SILVA, 2019). No Rio de Janeiro, projetos de extensão universitária levaram a dançaterapia para escolas da Baixada Fluminense, evidenciando a redução de sintomas ansiosos e a ampliação da convivência social entre os estudantes (BARBOSA, 2005). Já em Porto Alegre, experiências comunitárias demonstraram que o movimento espontâneo, como defende Fux (1994), é capaz de ressignificar vivências traumáticas e favorecer a inclusão escolar.
A análise dessas práticas dialoga com os referenciais da psicologia profunda (JUNG, 1964), que reconhece o gesto como manifestação simbólica do inconsciente, e da educação somática (HANNA, 1986), que valoriza a consciência corporal como caminho de aprendizagem. Assim, a metodologia adotada neste artigo não se limita a descrever experiências, mas busca compreender como elas se articulam com teorias que defendem uma educação integral, capaz de unir corpo, mente e emoção.
Portanto, ao reunir revisão bibliográfica e estudos de caso, este trabalho pretende evidenciar que a dançaterapia não é apenas uma prática complementar, mas um recurso pedagógico e terapêutico de grande relevância para as escolas públicas brasileiras. Como salienta Severino (2010), a pesquisa científica deve ser capaz de iluminar práticas sociais e educativas, e é nesse sentido que este artigo se insere: como contribuição para o fortalecimento de uma pedagogia que reconhece o corpo como sujeito de conhecimento e transformação.

2.3 Estudos de caso em escolas públicas

A análise de experiências práticas em escolas públicas brasileiras revela o potencial transformador da dançaterapia quando aplicada em contextos educativos e de saúde coletiva. Esses estudos de caso demonstram que o movimento, quando compreendido como linguagem simbólica e terapêutica, pode favorecer não apenas o desenvolvimento

emocional e social dos estudantes, mas também a melhoria da convivência escolar e do engajamento pedagógico.

Caso 1 – São Paulo (2017)

Em 2017, um projeto piloto de dançaterapia foi implementado em uma escola pública da zona leste de São Paulo, envolvendo 60 adolescentes entre 12 e 15 anos. Os encontros semanais, realizados ao longo de seis meses, tinham como objetivo oferecer um espaço de expressão corporal e escuta sensível. Os resultados foram significativos: observou-se redução de episódios de agressividade, maior capacidade de autorregulação emocional e melhora na convivência escolar. Professores relataram que os estudantes passaram a demonstrar maior engajamento nas atividades pedagógicas, além de maior abertura para o diálogo e para a cooperação em grupo.

Esses achados dialogam com a perspectiva de Maria Fux (1994), que defende o movimento espontâneo como recurso de cura e inclusão, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao permitir que os adolescentes expressassem suas tensões por meio da dança, o projeto possibilitou a reorganização psíquica e emocional, confirmando o que Fortes Barbosa (2005) descreve como a função simbólica do corpo em processos de transformação.

Caso 2 – Porto Alegre (2019)

Em 2019, uma escola municipal de Porto Alegre desenvolveu um projeto de dançaterapia voltado para crianças de 8 a 10 anos em situação de vulnerabilidade social. O estudo mostrou que os participantes apresentaram melhora significativa na autoestima, maior capacidade de expressão emocional e fortalecimento dos vínculos afetivos. Segundo os pesquisadores, "a dança funcionou como mediadora simbólica, permitindo que as crianças elaborassem conflitos internos e fortalecessem vínculos afetivos" (SILVA, 2019, p. 87).

Esse resultado reforça a ideia de Jung (1964), para quem os símbolos corporais são manifestações do inconsciente e podem ser trabalhados pedagogicamente como forma de elaboração de conteúdos emocionais. Além disso, Carvalho (2008) salienta que o corpo é território de memória e cultura, e que práticas como a dançaterapia permitem que crianças em contextos de exclusão social reencontrem sua dignidade e capacidade de expressão.

Caso 3 – Rio de Janeiro (2021)

Em 2021, um projeto de extensão universitária levou a dançaterapia para escolas públicas da Baixada Fluminense, envolvendo adolescentes em atividades semanais de improvisação e música. Os relatos dos participantes indicaram diminuição de sintomas ansiosos e depressivos, além de maior integração social. O uso da improvisação foi apontado como recurso essencial para estimular a criatividade, a cooperação e a construção de vínculos entre os jovens.

Esses resultados dialogam com a perspectiva de Hanna (1986), que defende a educação somática como caminho para ampliar a consciência corporal e favorecer processos de aprendizagem integral. Ao improvisar, os adolescentes puderam experimentar novas formas de estar no mundo, ressignificando suas vivências e fortalecendo sua identidade.

Síntese dos casos

Os três estudos de caso evidenciam que a dançaterapia, aplicada em escolas públicas, contribui para a promoção da saúde emocional, para o fortalecimento da autoestima e para a melhoria da convivência escolar. Mais do que uma prática artística, ela se configura como recurso pedagógico e terapêutico capaz de integrar corpo, mente e emoção, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Como salienta Severino (2010), a pesquisa científica deve iluminar práticas sociais e educativas, e é nesse sentido que os estudos aqui apresentados se tornam relevantes: eles demonstram que a dançaterapia pode ser incorporada às políticas públicas de educação e saúde como prática integrativa e complementar, capaz de transformar realidades escolares e comunitárias.

2.4 Discussão

Os resultados dos estudos de caso analisados confirmam que a dançaterapia é uma prática eficaz na promoção da saúde emocional e relacional em ambientes escolares, especialmente em contextos de vulne-

rabilidade social. Ao oferecer às crianças e adolescentes um espaço de expressão corporal livre e simbólica, a dança possibilita a elaboração de conflitos internos, o fortalecimento da autoestima e a construção de vínculos afetivos mais saudáveis. Como afirma Jung (1964), os símbolos corporais emergem como manifestações do inconsciente e, quando trabalhados pedagogicamente, permitem que o sujeito ressignifique suas experiências emocionais.

Além disso, a dançaterapia contribui para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que amplia a consciência corporal e favorece a aprendizagem significativa. Hanna (1986) destaca que a educação somática promove a reeducação dos padrões de movimento e amplia a percepção de si, o que se traduz em maior capacidade de concentração e engajamento nas atividades escolares. Essa dimensão é essencial em um cenário em que muitos estudantes enfrentam dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores emocionais e sociais.

Conforme Nunes (1994), a educação é processo de formação integral do ser humano, e práticas como a dançaterapia ampliam o horizonte pedagógico ao integrar corpo, mente e emoção. Essa visão dialoga com Carvalho (2008), que compreende o corpo como território de memória e cultura, e defende que práticas corporais no espaço escolar são fundamentais para a construção de uma pedagogia humanizadora.

Os relatos dos professores envolvidos nos projetos analisados reforçam essa perspectiva. Em São Paulo, docentes observaram que adolescentes antes resistentes às atividades escolares passaram a demonstrar maior engajamento e cooperação após participarem das sessões de dançaterapia. Em Porto Alegre, crianças em situação de vulnerabilidade social encontraram na dança um canal de expressão emocional que lhes permitiu elaborar medos e inseguranças, confirmando o que Fortes Barbosa (2005) descreve como a função simbólica do corpo em processos de reorganização psíquica. Já no Rio de Janeiro, adolescentes relataram diminuição de sintomas ansiosos e depressivos, evidenciando que a improvisação e a música, como defende Fux (1994), são recursos essenciais para estimular a criatividade e a cooperação.

Esses resultados também dialogam com a perspectiva de Severino (2010), que afirma que a pesquisa científica deve iluminar práticas sociais e educativas, oferecendo subsídios para a construção de políticas públicas mais inclusivas. A dançaterapia, nesse sentido, não deve ser vista apenas como prática complementar, mas como recurso pedagógico e terapêutico capaz de transformar realidades escolares, promovendo uma educação integral que reconhece o corpo como sujeito de conhecimento e de expressão.

Portanto, a discussão dos casos apresentados evidencia que a dançaterapia é uma prática que transcende o espaço da sala de aula, atuando como mediadora entre arte, saúde e educação. Ao integrar corpo, mente e emoção, ela contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, criativos e resilientes, reafirmando a necessidade de sua inserção nas políticas públicas de educação e saúde coletiva.

3 CONCLUSÃO

A análise dos estudos de caso e da literatura especializada permite afirmar que a dançaterapia, aplicada em escolas públicas brasileiras, revela-se como uma prática pedagógica e terapêutica de grande relevância para a formação integral de crianças e adolescentes. Mais do que uma atividade artística, ela se configura como um espaço de escuta sensível e de expressão simbólica, onde o corpo é reconhecido como território de memória, cultura e subjetividade (CARVALHO, 2008).

Os resultados observados em diferentes contextos escolares demonstram que a dançaterapia promove saúde integral, inclusão social e desenvolvimento cognitivo. Crianças e adolescentes, ao participarem das sessões, encontram na dança um canal legítimo para ressignificar vivências, elaborar conflitos internos e fortalecer a autoestima. Como afirma Jung (1964), os símbolos corporais emergem como manifestações do inconsciente, e sua elaboração por meio do gesto favorece processos de cura e de reorganização psíquica.

Além disso, a prática contribui para a melhoria da convivência escolar e para o engajamento pedagógico, confirmando o que

Nunes (1994) salienta ao afirmar que a educação é processo de formação integral do ser humano. Ao integrar corpo, mente e emoção, a dançaterapia amplia o horizonte pedagógico e rompe com a lógica fragmentada do modelo tradicional de ensino. Hanna (1986) reforça essa perspectiva ao destacar que a consciência corporal é elemento essencial para a aprendizagem significativa, pois permite ao sujeito reconectar-se com sua própria organicidade.

Os relatos de professores e estudantes envolvidos nos projetos analisados evidenciam que a dança, quando aplicada como prática terapêutica e pedagógica, favorece a construção de vínculos afetivos, a cooperação e a criatividade. Fortes Barbosa (2005) acrescenta que o corpo simbólico, ao expressar conteúdos subjetivos, torna-se mediador de processos de transformação emocional e relacional, o que se confirma nos resultados obtidos em São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

Conclui-se, portanto, que a dançaterapia deve ser incorporada às políticas públicas de educação e saúde como prática integrativa e complementar, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), que reconhece a importância de abordagens ampliadas e humanizadoras no cuidado em saúde. Ao ser inserida no cotidiano escolar, a dançaterapia contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, criativos e resilientes, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com maior equilíbrio emocional e sensibilidade social.

Assim, reafirma-se que a dança, compreendida como linguagem simbólica e terapêutica, transcende o espaço da sala de aula e se torna um recurso pedagógico essencial para a construção de uma educação integral, inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tânia Fortes. O corpo simbólico na dançaterapia. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARVALHO, Ilza Veiga de Oliveira. Educação somática e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2008.

FUX, Maria. Dançaterapia: o movimento como cura. Buenos Aires: Paidós, 1994.

HANNA, Thomas. Somatics: Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health. Cambridge: Addison-Wesley, 1986.

JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

MONTEIRO, José. História da educação e da escrita. Lisboa: Presença, 2010.

NUNES, José. Educação e tecnologia. São Paulo: Ática, 1994.

REICH, Wilhelm. Análise do caráter. São Paulo: Martins Fontes, 1949.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Adriana. Dançaterapia em escolas públicas: estudo de caso em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

O DESENHO E AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE LUQUET E PIAGET

ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

RESUMO:
Neste artigo busco apresentar a importância do desenho para as etapas do desenvolvimento infantil. O desenho é a via pela qual a criança expressa sua subjetividade e estabelece sua relação com o mundo ao seu redor. Também procuro abordar as características e os estágios do desenvolvimento do desenho infantil, conforme delineados por Luquet e Piaget. O processo de criação artística desempenha um papel significativo na organização dos pensamentos e sentimentos da criança, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e impactando positivamente em diversos aspectos, como emocionais, motores, intelectuais, físicos, perceptuais, sociais e estéticos. Portanto, a arte, especialmente o desenho, é uma ferramenta multifacetada e essencial para o desenvolvimento integral da criança.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Desenho; Desenvolvimento; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Os rabiscos são as primeiras manifestações expressivas das crianças sobre o papel, há aqueles que entendem que o ato de rabiscar é desprovido de significado e por esse motivo, desenhar deve ficar em segundo plano pois o desenho é resultado de um exercício terapêutico que se presta a acalmar a agitação das crianças (Augusto, 2009).
Entretanto, vale ressaltar que um grande número de professores está empenhado em ressaltar a relevância do desenho como uma forma de expressão e criação. Eles reconhecem o desenho como uma linguagem gráfica de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem pedagógica se baseia na compreensão de que o ato de desenhar não é apenas um simples traço no papel, mas sim uma ferramenta que permite que as crianças explorem e expressem seu mundo interior e suas percepções sobre o mundo ao seu redor. Pois, o desenho, como linguagem, é uma forma de comunicação construída ao longo da história da humanidade.
O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Moreira (1984) salienta que o desenho da criança é a primeira forma de expressão gráfica, inicialmente utilizada antes do domínio sobre a leitura e a escrita, sendo assim, portanto, uma linguagem como o gesto e a fala. Segundo Derdyk (2004, p. 09) o ato de desenhar constitui para a criança uma atividade que conjuga outras manifestações do ver, do pensar, do fazer e dá unidade à construção de outros domínios, perceptivos, cognitivos, afetivos e motores, nesse sentido:
A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular (DERDYK, 2004, p. 50).

Isso nos leva a seguinte questão: o que pode ser considerado desenho? Uma consulta no Dicionário Michaelis On-line nos diz que a palavra desenho significa: 1) Representação gráfica, por meio de linhas, cores e sombras, de objetos, seres, ideias, sensações, etc; 2) Arte e técnica de representar visualmente a forma desses elementos, servindo-se de linhas ou traços, assim como de efeitos de luz, cores e sombras; 3) Conjunto de procedimentos relativos a essa arte e a essa técnica; Configuração do contorno de uma figura, objeto etc; 4) Contorno, delineamento, recorte; 5) Delineamento ou traçado geral de

um quadro ou de qualquer obra de arte executado por meios gráficos; 6) Representação ou criação, por meios não gráficos (som, palavras, símbolos, ideias etc.), de uma forma imaginária; 7) Forma ou feitio de um objeto, especialmente o contorno, considerada pelas suas qualidades plásticas; design; 8) Figura de ornatos (para tecidos, vasos, decoração em geral etc.); 9) Plano ou projeto de objetos com finalidade técnica, industrial, científica, ornamental, arquitetônica etc; 10) esboço, planta, risco, traçado; Idealização de um propósito ou objetivo qualquer; desígnio, intenção, plano.

O desenho não se limita apenas ao traçado no papel ou em qualquer superfície. Pode também ser observado na organização das pedras e folhas ao redor do castelo de areia, assim como na disposição das panelinhas, dos pratos e das colheres durante uma brincadeira de casinha (Gimenez, 2009). Portanto, quando falamos de desenho, estamos nos referindo à forma como a criança concebe e estrutura seu espaço de jogo usando os materiais à sua disposição (Moreira, 1984).

Nesse sentido, conforme afirma Read (2001) o desenho é um modo de expressão da criança e evidencia seu estágio de elaboração mental. Assim, pode ser compreendido como um instrumento de interação com o mundo, por meio dele a criança estabelece relações entre seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos e se apropriando de seu lugar no mundo. As formas de expressão artísticas têm, assim, um papel importante na sua constituição como pessoa. Fontana e Cruz (1997) nos falam:

O processo de aprender a desenhar implica a interação da criança com outros membros de seu grupo cultural e com os modelos socialmente disponíveis. O desenho evolui à medida que a criança se apropria das formas culturalmente constituídas de atividade gráfica. O que e como ela desenha emerge das interações sociais em que ela está inserida. Depende do auxílio, das pistas e instruções que recebe, da partilha de informações, opiniões, preferências, da sua relação com os modelos, os materiais e as técnicas a que tem acesso. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.157 e 158).

Existem várias teorias e abordagens que buscam entender a produção gráfica infantil. Algumas delas destacam fases distintas no desenvolvimento do desenho infantil, que se correlacionam com o envelhecimento da criança. Ao acompanhar o crescimento de uma criança e, simultaneamente, seus desenhos, torna-se mais evidente a observação das mudanças ao longo do tempo, proporcionando uma compreensão mais clara das razões subjacentes a esse desenvolvimento. Importante ressaltar que, embora a criança não tenha uma consciência explícita desse processo, ele ocorre de forma intrínseca, e o ato de desenhar desempenha um papel fundamental tanto na sua transformação quanto na influência que o ambiente exerce sobre ela.

Esse ato de desenhar desempenha um papel significativo no desenvolvimento infantil em cada fase, demonstrando características específicas associadas a cada faixa etária. Portanto, as diferentes etapas do desenho revelam similaridades que permeiam todas as idades, permitindo identificar padrões comuns. No entanto, é essencial levar em consideração as variações individuais entre as crianças, incluindo seu temperamento e sensibilidade, uma vez que, apesar das características distintas das várias fases do desenvolvimento gráfico, cada criança é única. Isso significa que o desenho de cada criança exibirá traços e elementos próprios e exclusivos, refletindo sua singularidade e subjetividade. Sobre isso Ostrower (1997) nos fala:

Comparem-se os trabalhos infantis em exposições internacionais. São bastante uniformes as pinturas de uma mesma faixa etária, embora procedentes de países diversos e de diversa estrutura social, países ocidentais, orientais, industrializados, agrícolas, altamente desenvolvidos, subdesenvolvidos. O que muda, naturalmente, são objetos significativos que compõem o ambiente vivencial da criança, e a importância cultural em que a criança vem a conhecer estes objetos (OSTROWER, 1997, p.127).

O desenho infantil segue um percurso composto por fases, etapas, estágios ou movi-

mentos, independentemente da terminologia utilizada para descrevê-lo. É importante compreender que essa evolução está intrinsecamente relacionada ao crescimento da criança. Entre os autores mais conhecidos estão, Luquet (1969) e Piaget (1977).

Segundo o psicólogo francês Georges-Henri Luquet, o desenvolvimento gráfico infantil é composto por quatro etapas principais. A primeira fase, "Realismo Fortuito" tem início por volta dos dois anos de idade, quando a criança faz traçados no papel sem a intenção inicial de representar algo, mas acaba percebendo alguma semelhança entre seu desenho e um objeto real. Após criar o desenho, ela então atribui um nome a ele. Nas palavras de Luquet (1969, p. 145): "A princípio, para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas".

A segunda fase é o "Realismo Fracassado" essa fase tem início entre os três e quatro anos de idade, onde a criança começa a identificar as formas dos objetos ao seu redor e tenta reproduzi-las em seus desenhos. Apesar de seus esforços, os desenhos ainda não são completamente realistas.

Temos a terceira fase chamada de "Realismo Intelectual" essa fase começa por volta dos quatro anos e continua até os dez ou doze anos. Neste estágio, a criança desenha não apenas o que vê, mas também o que sabe sobre o objeto. Isso pode resultar em representações simbólicas, como desenhar um feto dentro da barriga ou uma árvore atrás de uma casa.

Por último, por volta dos doze anos, a criança entra na fase do "Realismo Visual". Neste estágio, ela descobre os princípios da perspectiva e, seguindo essas regras, busca representar os objetos de maneira mais fiel à realidade, esforçando-se para capturar detalhes e proporções precisas em seus desenhos.

Já a teoria de Piaget (1975) classifica o desenho em cinco etapas. A primeira fase faz parte do estágio sensório-motor, que abrange os primeiros dois anos de vida de uma criança. Durante esse estágio, as crianças exploram o mundo principalmente por meio dos sentidos e da ação física. De acordo com a teoria proposta pelo autor, a criança demonstra extremo prazer nesta fase. Além disso, a figura humana é inexistente ou pode parecer de maneira imaginária.

A segunda fase é marcada pela descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Nesse momento inicialmente os desenhos se apresentam dispersos pelo espaço até surgirem as primeiras relações espaciais resultantes dos vínculos emocionais da criança.

A terceira fase ocorre entre os sete e dez anos. Faz parte dessa fase a afirmação de si mediante repetição, pois a criança já tem definido o conceito da figura humana. Há descobertas significativas em relação à cor e a experiência emocional no uso da cor.

Na quarta fase temos uma maior demonstração da noção de realismo. Neste momento na figura humana temos o abandono das linhas e o aparecimento de formas geométricas. A criança passa a ter uma noção maior sobre o uso do espaço, é nesta fase que é descoberto o plano e a superposição.

Por último, dos dez anos em diante a arte como atividade espontânea tem fim. Essa etapa é marcada pela investigação acerca da própria personalidade, nesse momento a expressão passa a ser carregada de subjetividade. O espaço se apresenta com profundidade e é possível verificar o uso do espaço subjetivo. Na figura humana as características sexuais aparecem de forma exagerada. Nesta última etapa os desenhos deixam de ter o caráter mágico do simbolismo. Ao invés disso, assumem regras e convenções definidas.

Pode-se notar como a evolução do desenho alcança outros patamares ao mesmo tempo em que a criança vai se desenvolvendo. De acordo com a literatura, esse avanço pode ser explicado pela maturação da percepção motora e, também,

pela maturação cerebral, momento em que a criança altera a percepção do mundo exterior com as imagens mentais que constrói.

Apesar de existir uma tendência geralmente observada na sequência dos estágios de desenvolvimento, é fundamental compreender que essas fases não são rígidas ou fixas, mas sim flexíveis e sujeitas a mudanças. Elas

podem ser significativamente moldadas e influenciadas por uma série de fatores contextuais, incluindo o ambiente em que a criança cresce, as interações sociais que ela experimenta, as condições econômicas de sua família e as características psicológicas individuais.
Embora esses fatores ambientais, sociais, econômicos e psicológicos desempenham um papel fundamental na maneira como uma criança progride através dos estágios de desenvolvimento. Por exemplo, uma criança que cresce em um ambiente estimulante e enriquecedor pode avançar mais rapidamente em seu desenvolvimento cognitivo do que uma criança com acesso limitado a oportunidades de aprendizado. Da mesma forma, as experiências sociais e emocionais podem influenciar a maneira como uma criança interage com o mundo ao seu redor e, consequentemente, afetar seu desenvolvimento.
É preciso destacar que devido aos fatores mencionadas anteriormentes, o desenho não pode ser compreendido como um simples ato mecânico, nesse sentido, o desenho se apresenta como um movimento dotado de funções simbólicas:
A criança, a grande autora dos eventos mantém uma relação de prazer que impulsiona e estimula este seu fazer. O corpo inteiro da criança desenha concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas. O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais (DERDYK, 1990, p. 106)

Derdyk (1990) não apenas discute a questão do prazer no desenho, mas também enfatiza que o ato de desenhar surge de forma espontânea e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, o desenho se revela como uma atividade que engloba inteligência, sensibilidade, autonomia, expressão, aquisição de conhecimento e comunicação.
O desenho é, portanto, uma linguagem multifacetada que visa a comunicação por meio da representação e da simbolização. Esse aspecto se torna especialmente relevante nos anos iniciais da infância, quando a criança busca expressar no papel aquilo que ainda não é capaz de comunicar por meio de outras linguagens, como a fala e a escrita. Durante essa fase crucial, o desenho atua como uma ponte vital para que a criança transmita seus pensamentos, sentimentos e percepções de forma visual e criativa, permitindo uma compreensão mais profunda de seu mundo interior e exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da linguagem e da expressão infantil.
Em relação ao ensino da arte Lowenfeld e Brittain (1977)
Toda instituição de ensino - jardim de infância, escolas primárias e também escolas secundárias - devem tratar de estimular seus alunos para que se identifiquem com suas próprias experiências, e de animá-los para que desenvolvam, na medida do possível, os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua própria sensibilidade estética. (ibid, p.11).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 97), para crianças de zero a três anos os conteúdos para a Educação Infantil na área das Artes Visuais constituem-se de: 1) exploração e manipulação de materiais; cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de arte; 2) cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo. Para crianças de quatro a seis anos o documento salienta: 1) Criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagem a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais. 2) Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar; 3) Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos;
3) Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala; 5) Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo; 7) Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.
A maioria dos planos de ensino na Educação

Infantil justifica a inclusão das atividades artísticas no currículo com base no entendimento de que essas atividades contribuem para o desenvolvimento global das crianças, abrangendo aspectos perceptivos, motores e psicológicos. No entanto, nos últimos anos, de acordo com Iavelberg (1988), têm sido observados dois equívocos frequentes nas escolas de Educação Infantil.

O primeiro equívoco diz respeito à abordagem da "livre expressão", onde há uma crença equivocada de que a simples manipulação física de materiais artísticos, através de diferentes técnicas, por si só, levará à construção de conhecimento nas atividades artísticas. Isso implica a ideia de que a criança, ao mexer nos materiais sem orientação específica, estará automaticamente adquirindo habilidades artísticas e desenvolvendo seu pensamento criativo.

O segundo equívoco se relaciona a uma abordagem focada no treinamento de habilidades e na aprendizagem pela cópia de modelos tidos como corretos. Nessa metodologia, as crianças são instruídas a reproduzir desenhos ou obras de arte existentes, seguindo um padrão predefinido. No entanto, essa abordagem, de acordo com a autora, não considera adequadamente os métodos que as crianças utilizam para construir o conhecimento artístico.

Moreira (1984) aborda essa questão da seguinte forma: Nos primeiros anos de escolaridade, o problema parece estar relacionado à ênfase dada à alfabetização, uma vez que essa habilidade ocupa grande parte do tempo da criança na escola. Entretanto, à medida que os anos avançam, essa situação se agrava, e o desenho acaba sendo relegado ao que resta do tempo disponível. Essa situação coloca em destaque a diminuição da importância atribuída ao desenho à medida que a criança avança em sua trajetória escolar.

Essa abordagem de Moreira destaca um desafio relevante no contexto educacional, onde o foco na alfabetização, embora fundamental, muitas vezes resulta na redução do tempo e da atenção dedicados às atividades de expressão artística, como o desenho. Isso pode ter implicações significativas no desenvolvimento criativo e na capacidade de comunicação das crianças, pois o desenho desempenha um papel importante na expressão de ideias e sentimentos. Portanto, é essencial considerar como equilibrar adequadamente o tempo e os recursos dedicados à alfabetização e às atividades artísticas para promover um desenvolvimento integral e enriquecedor das crianças na escola.

Para Moreira (1984, p. 84) “A Arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único”. Assim, toda uniformidade deve ser descartada, porque não contribui para o desenvolvimento da criança.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) estabelecidas pelo Brasil em 1988, são disponibilizadas orientações e estratégias para que os professores possam efetivamente abordar o desenvolvimento do desenho nas crianças. Essas diretrizes fornecem um conjunto de direcionamentos importantes que visam promover a expressão artística e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças em idade pré-escolar. Vejamos:

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir de observações das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram [...]. As histórias, as imagens mais significativas ou os fatos cotidianos podem ampliar a possibilidades das crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente (BRASIL, 1988, p.101).

Como vimos através da citação acima podemos compreender que essas estratégias incluem, por exemplo, a criação de ambientes ricos em materiais artísticos e a promoção da exploração criativa desses materiais pelas crianças. Além disso, as diretrizes incentivam os professores a valorizar e respeitar as produções artísticas das crianças, independentemente de sua semelhança com objetos ou formas da realidade. Isso contribui para a construção da autoestima e da confiança das crianças em suas habilidades artísticas.

Em última análise, as RCNEI fornecem um guia fundamental para que os professores possam criar ambientes e experiências educacionais que estimulem a criatividade, a

expressão e o desenvolvimento global das crianças por meio do desenho. Esse é um aspecto fundamental na construção de uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, através das contribuições teóricas mencionadas, pudemos adquirir uma compreensão mais profunda do valor do desenho no contexto do desenvolvimento infantil. O desenho é uma prática constante nas escolas de Educação Infantil, e nossa investigação revelou que sua aplicação oferece uma série de benefícios significativos para as crianças.

Primeiramente, o ato de desenhar estimula a capacidade criativa das crianças, permitindo que expressem sua imaginação de maneira livre e espontânea. Além disso, o desenho desempenha um papel crucial na organização dos pensamentos e sentimentos das crianças, fornecendo-lhes uma plataforma para representar visualmente suas ideias e emoções.

Adicionalmente, o estudo demonstrou que o envolvimento com o desenho impacta positivamente em diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Isso inclui o desenvolvimento emocional, pois o desenho pode ser uma ferramenta terapêutica para expressar emoções complexas. Também influencia o desenvolvimento motor, à medida que as crianças aprimoram suas habilidades de coordenação ao manusear materiais de desenho. Além disso, estimula o desenvolvimento intelectual, à medida que as crianças exploram conceitos visuais e espaciais, bem como o desenvolvimento físico, ao envolver os músculos do corpo na atividade de desenhar. O aspecto perceptual também é beneficiado, uma vez que as crianças aprimoram sua percepção visual ao observar e criar representações visuais.

O desenho também tem impacto na dimensão social, à medida que as crianças compartilham seus desenhos com os outros, comunicando suas ideias e criando conexões com os colegas. Por fim, contribui para o desenvolvimento estético, à medida que as crianças exploram as formas, cores e composições em seu trabalho artístico.

Além disso, este estudo visa enfatizar como os educadores podem contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, ao criar um ambiente propício para o desenho e ao oferecer atividades interdisciplinares que enriqueçam a experiência educacional das crianças.

É importante notar que estratégias didáticas uniformes, como atividades de datas comemorativas que prescrevem cores e modelos específicos para as crianças copiarem, podem ser contraproducentes. Essas abordagens mecânicas não agregam valor significativo ao processo educacional das crianças, pois não incentivam a criatividade, a expressão individual ou o pensamento crítico. Portanto, é essencial que os professores adotem estratégias mais abertas e flexíveis que promovam a expressão artística autêntica e a exploração criativa.

BIBLIOGRAFIA

AUGUSTO, S. Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.48.2009.tde-01092009-152645. Acesso em: 2023-09-03.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF,1998.

DERDYK, E. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1990. DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 2004.

DESENHO. In: Michaelis, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desenh o/> Acesso em 04 set. 2023.

FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual Editora, 1997.

GIMENEZ, J.. As contribuições do desenho na educação infantil. 2009. 123 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119252> Acesso em 04 set. 2023.

IAVELBERG, R. O ensino da Arte na pré–escola: o desenho como construção. In: . (Org). O cotidiano da pré-escola. São Paulo: FDE, 1988. p. 93-106.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Loyola, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho Infantil. Porto: Editora Civilização, 1969.

MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

OSTROWER, F.. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro. Imago, 1997.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

READ, H. A educação pela arte. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS COM O AMBIENTE SOCIOFAMILIAR

AMANDA FORDIANI MARASSI

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar como as dificuldades de aprendizagem em crianças podem ser influenciadas por um ambiente familiar instável. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, discute o papel da família na formação emocional, social e cognitiva da criança, abordando autores como Lindgren, Winnicott, Smith e Vygotsky. Analisa-se como alterações na estrutura familiar contemporânea, negligência afetiva e estresse doméstico impactam o desenvolvimento e o desempenho escolar. O trabalho também examina a importância da escola como agente compensador dessas deficiências e identifica sinais comuns de dificuldades de aprendizagem, como perda de interesse, baixo desempenho e queda na autoestima. Conclui-se que tanto o ambiente doméstico quanto a atuação da escola são determinantes no sucesso educacional da criança, sendo essencial a atuação conjunta da família e da escola para o enfrentamento desses desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Família; Dificuldades escolares; Desenvolvimento infantil; Relações socioafetivas.

1 INTRODUÇÃO

Durante uma palestra sobre a Teoria do Apego ministrada pela Professora Suely Costa foi apresentado o livro "Criança ferida, criança que fere" de Alexandra Caymmi Bosworth (2005). Isso nos motivou a escrever sobre a importância das relações afetivas familiares no comportamento das crianças e sua aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por consequência nos questionamos o porquê das crianças que tem uma base afetiva familiar instável, geralmente apresentam problemas de aprendizagem.

Supomos que quando em casa o aluno sofre negligência, autoritarismo, abusos e agressões emocionais, ou seja, inadequação familiar, ele transfere para a escola, de forma inconsciente, os problemas familiares que são geralmente refletidos na aprendizagem podendo gerar o fracasso escolar.

Observações assistemáticas e leituras sobre o tema mostram que as crianças apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem, tem sua causa nos motivos acima citados, portanto a relação do aluno com o ambiente sociofamiliar interfere diretamente no seu rendimento ou fracasso escolar.

Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para que professores e demais membros da comunidade encontrem formas de trabalho que auxiliem as crianças com problemas no lar e consequentemente de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão aproveitadas as ideias de Lindgren (1971), Drouet (1990), Petrini (2004), entre outros que serão pesquisados e que abordam os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem dando maior enfoque ao ambiente sociofamiliar.

Lindgren (1971) mostra a função que a família exerce na formação do sujeito quando diz que a criança apreende nos anos iniciais os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e a vida em geral. Com isso, o autor mostra como os pais influenciam na vida de seus filhos podendo levá-los ao êxito ou fracasso escolar.

A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa bibliográfica com consultas a diversos autores. Segundo Severino (2007) pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um tema.

O objetivo desta pesquisa é evidenciar as dificuldades de aprendizagem influenciadas por um relacionamento familiar instável apresentadas pelo aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

I – A FAMÍLIA NA SOCIEDADE ATUAL

Há algumas décadas, o modelo familiar tradicional, composto por pai, mãe e filhos, era predominante. Contudo, esse formato tornou-se menos comum com o tempo. Segundo Hülsendeger (2006), hoje existem

"famílias dentro de famílias", resultado de separações e novos casamentos, que muitas vezes geram insegurança e sensação de abandono, pois a figura dos pais "cuidadores" dá lugar a "gerenciadores" de filhos que nem sempre são seus.

Historicamente, o homem era o provedor e a mulher cuidava da casa, mas, com a modernização, as mulheres passaram a trabalhar fora e os papéis dentro da família se diversificaram. Como consequência, muitas crianças ficam aos cuidados de parentes, empregados ou meios eletrônicos, enquanto os pais estão ausentes. Essa ausência, segundo Hülsendeger (2006, p.1), provoca culpa nos pais, o que "faz, muitas vezes, um pai ou uma mãe ignorarem o que se passa com eles", reforçando comportamentos inadequados e prejudicando o desenvolvimento infantil.

Petrini (2004, p.1) explica que a família passa por uma transição: "são abandonados os modelos tradicionais [...] para darem lugar a novos padrões de comportamento", o que exige consolidação de uma lógica mais comunitária. Ele ressalta também a importância da família como espaço de humanização e cita Lévi-Strauss ao definir a família como "a união mais ou menos durável [...] presente em todo e qualquer tipo de sociedade".

As funções de pai e mãe deixaram de ser fixas, transformando-se conforme o contexto histórico e cultural. Apesar das mudanças, a convivência familiar continua promovendo relações marcadas por tolerância, colaboração e solidariedade.

A família, como destaca Petrini (2004, p.4), "oferece oportunidades para o enfrentamento [...] particularmente quando as instituições públicas e privadas são parciais ou totalmente inacessíveis". Portanto, a família atual, embora diversa em seus arranjos, continua essencial como rede de apoio e formação do sujeito, devendo ser fortalecida por políticas sociais.

II - O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A família é essencial para a formação intelectual, cultural e afetiva do indivíduo, influenciando costumes, tradições e a identidade cultural da sociedade. Lopes (2008) ressalta que a família é responsável por proteger, alimentar e preparar seus descendentes para a vida:

"A instituição família é, a priori, responsável por salvaguardar sua cria [...] possibilitar que o então, indefeso ser se desenvolva [...]" (LOPES, 2008, p. 2).

Além disso, a família forma o sentido de afeto nas crianças, o que favorece o respeito ao próximo e a socialização. Quando essa formação é falha, traumas podem emergir, comprometendo o convívio social:

"É na família que o sujeito se humaniza." (LOPES, 2008, p. 2).

Guimarães (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que é papel da família introduzir o indivíduo às regras e valores da convivência social, sendo a principal referência de socialização para muitos.

Lindgren (1971) afirma que, desde a infância, a criança internaliza os valores familiares, que moldam suas atitudes ao longo da vida. Complementando, Winnicott (1999) destaca que o desenvolvimento psicológico e biológico da criança ocorre em integração com sua personalidade, favorecendo a construção de relações interpessoais.

Winnicott (2005) enfatiza a importância de uma família estável como referência inconsciente para a criança. Ele observa que nenhuma outra instituição substitui com a mesma eficácia a função da família no desenvolvimento emocional e físico. O autor afirma:

"O lar e a família são só modelos que inspiram todo tipo de instituição de assistência social que tenha alguma chance de funcionar bem." (WINNICOTT, 2005).

III – O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA

Smith e Strick (2001) afirmam que o desenvolvimento social e emocional é essencial para o sucesso e o bem-estar, sendo a família a principal influência nesse processo. As percepções que a criança desenvolve sobre si mesma e sobre os outros são moldadas antes mesmo da vida escolar, e continuam sendo influenciadas pelas atitudes e expectativas familiares ao longo do crescimento.

É fundamental que os pais compreendam seu papel no desenvolvimento das habili-

dades de vida e aprendizagem dos filhos, especialmente nos casos de dificuldades de processamento de informações. Tais dificuldades impactam não apenas o desempenho escolar, mas também a convivência familiar e comunitária.
Segundo as autoras:
"(...) Tais problemas deveriam ser chamados, na verdade, de 'deficiências na vida', em vista da abrangência de seu efeito [...]" (SMITH e STRICK, 2001, p.193).
Apesar disso, muitas crianças com dificuldades acabam sendo rotuladas como preguiçosas ou desobedientes, o que prejudica sua autoestima e aumenta a ansiedade. Mesmo quando há intenção de ajudar, muitos pais não sabem como agir. Ao superproteger essas crianças, podem dificultar ainda mais seu amadurecimento, pois:
"[...] essas boas intenções podem complicar a situação, uma vez que as crianças superprotegidas tendem a permanecer imaturas e não desenvolvem a confiança e sua capacidade de sobreviver independentemente." (SMITH e STRICK, 2001).
IV – COMO SE DÁ A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA A CRIANÇA

A aprendizagem é um processo ininterrupto que acontece por toda a vida do sujeito, desde a infância até a velhice.
De acordo com Mota e Pereira (2010), o desenvolvimento do sujeito será resultado de seu potencial genético e das capacidades aprendidas durante as várias fases da vida. "A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo." (2010, p.3)
A aprendizagem faz com que o sujeito compreenda melhor as coisas ao seu redor, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, permitindo que ele se ajuste ao ambiente físico e social.
Segundo as autoras, a instrução de Jerome Bruner, traz contribuições principalmente para a aprendizagem desenvolvida na escola:

A teoria de Bruner apresenta muitos pontos semelhantes às teorias de Gestalt e de Piaget. Bruner considera a existência de estágios durante o desenvolvimento cognitivo e propõe explicações similares às de Piaget, quanto ao processo de aprendizagem. Atribui importância ao modo como o material a ser aprendido é disposto, assim como Gestalt, valorizando o conceito de estrutura e arranjos de ideias. (MOTA E PEREIRA, 2010, p.3).

Sendo assim, as experiências e vivências que o aluno traz consigo favorecem novas aprendizagens. Bruner (1991) chama a atenção para o fato de que as matérias ou disciplinas tais como estão organizadas nos currículos, constituem-se muitas vezes divisões artificiais do saber.
Segundo Drouet (1990), a aprendizagem faz parte de um processo social de comunicação chamado educação.

A aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida. Portanto, ela é um processo constante, contínuo. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação irá constituir sua individualidade. (DROUET, 1990, p.8).

Essas diferenças individuais podem levar alguns indivíduos a demorarem mais na aprendizagem, enquanto outros podem ser mais rápidos. "A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal, individual, isto é, tem fundo genético e depende de vários fatores.". (1990)
4.1 – Condições necessárias para a aprendizagem
Ainda segundo Drouet (1990), existem pelo menos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem aconteça:
1- Saúde física e mental: para que a criança consiga aprender ela deve apresentar um bom quadro clínico, ou seja, gozar de boa saúde. Todas as perturbações que surgirem tanto na área física como na sensorial e também na área nervosa, são problemas que poderão se transformar em dificuldades de aprendizagem.
2 – Motivação: querer aprender garante à criança um maior sucesso na aquisição de conhecimentos habilidades ou técnicas. O

interesse é o que proporciona a aprendizagem.
3 - Prévio domínio: ter alguns conhecimentos, habilidades e experiências anteriores são os chamados pré-requisitos para aprendizagem. Um bom exemplo é o currículo oculto que é a soma de conhecimentos, experiências e habilidades que já vivenciaram em casa, e que dá uma grande vantagem em relação aos outros colegas que não o possuem.
4 – Maturação: é o processo de diferenciações estruturais e funcionais do organismo, que levam a padrões específicos de comportamento. Ela se dá por etapas sempre na mesma sequência embora em épocas diferentes para cada indivíduo. A maturação cria condições para que a aprendizagem ocorra.

5 – Inteligência: a criança deve ter a capacidade de assimilar e compreender as informações que recebe e de estabelecer relações entre as várias informações e criar e inventar coisas novas com base nas que já conhece.
6 - Concentração ou atenção: a habilidade de fixar-se em um assunto é um fator intelectual que interfere na aprendizagem. Quanto maior a capacidade de o indivíduo concentrar-se na matéria de conhecimento maior será sua facilidade para aprender.
7 – Memória: a criança aprende por experiências concretas que passa pelo seu sistema sensorial, para isso ela usará os seus conhecimentos anteriores já memorizados. A memória é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Ela não funciona isoladamente, e é um dos fatores da inteligência que evolui com o desenvolvimento das funções intelectuais.
Nesse conjunto de elementos, Bruner colocou o nome de prontidão para aprendizagem.
V – O REFLEXO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DO SUJEITO

Smith e Strick (2001) afirmam que no ambiente escolar as crianças, para obterem um progresso intelectual, devem estar prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades adaptadas de aprendizagem. Se o sistema educacional vigente não está adaptado, os alunos talvez nunca possam desenvolver toda a sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente “deficientes”, embora não exista nada de fisicamente errado com eles. Infelizmente, muitos alunos devem dar o melhor de si sob condições menos que ótimas nas escolas do nosso país.
Diante da realidade das escolas públicas, encontramos outros fatores que podem contribuir com o fracasso escolar como: salas superlotadas, professores sobrecarregados e com problemas na formação inicial e/ou continuada podem comprometer o processo de aprendizagem do aluno.
Muitos alunos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se as diferenças individuais e culturais. Quando crianças que não se ajustam ao molde não avançam, as autoridades da escola ocasionalmente consideram “mais fácil culpar” alunos e pais, ao invés de examinarem suas próprias omissões.
Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. Para progredirem, essas crianças devem ser encorajadas a trabalhar ao seu próprio modo.
Se forem colocados com professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. Se forem regularmente envergonhados ou penalizados por seus fracassos (...), os estudantes provavelmente não permanecerão motivados por muito tempo. (SMITH e STRICK, 2001, p.34).

A perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança podem continuar influenciando essas crianças mesmo quando mudam para formas de trabalho mais favoráveis. Dessa forma, o ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo as mais leves carências intelectuais a se tornarem grandes problemas.
Os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem observam que seus filhos parecem ser mais “deficientes” em algumas classes do que em outras. Embora isso possa ser um reflexo do tipo de problema de aprendizagem, também é verdade que as deficiências tendem a apresentar uma melhora, ou mesmo desaparecer, em salas de aulas nas

quais professores criativos e flexíveis fazem um esforço para combinar as tarefas com os níveis e estilos de aprendizagem de seus alunos.
É importante que os pais percebam que a intervenção para crianças com dificuldades de aprendizagem, frequentemente, exige menos uma "correção" da criança que a melhora no ambiente no qual ela está sendo educada.
A classe certa, o currículo certo e o professor certo são necessários para essas crianças, e sua escolha, faz a diferença entre o fracasso frustrado e o sucesso sólido.
Os pais que compreendem plenamente os recursos e as fraquezas do filho nos termos da aprendizagem estão em melhor posição para avaliar as opções educacionais disponíveis de ano para ano e para decidir quais são as reais classes com "oportunidades".
VI - SINAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dado que as dificuldades de aprendizagem definem-se como problemas que intervêm na capacidade de habilidades escolares, elas só podem ser formalmente identificadas até que a criança comece ter problemas na escola.
Para identificar as dificuldades de aprendizagem são necessárias horas de observação, entrevistas e avaliação individualizada. Essa identificação consome tempo, é intensiva, ou seja, é um processo dispendioso. Portanto, quando um aluno não acompanha o resto da turma, as escolas geralmente usam a abordagem de "esperar par ver" usando de "auxílio extra" antes de decidir avaliar esse aluno.
Isso significa que as crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente precisam enfrentar suas dificuldades antes de ser feita uma avaliação para descobrir o melhor jeito de ajudá-las. Quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem permanece sem reconhecimento, mais provável é que os problemas do aluno comecem aumentar. A frustração por causa de seu desempenho destrói a motivação e autoconfiança, além de reduzir as expectativas e o entusiasmo por aprender. Por esse motivo é necessário que os pais procurem e se preocupem com o progresso dos filhos na escola e interfiram de forma imediata requisitando uma avaliação para diagnosticar o nível de dificuldade.
6.1 – Perda do interesse pela aprendizagem
Smith e Strick (2001) falam que a maioria das crianças pequenas, inclusive as com problemas de aprendizagem, adoram aprender, explorar. Não existe nada mais desestimulante que observar o desmoronamento do entusiasmo por aprender, o que geralmente acontece depois que a criança com problemas de aprendizagem ingressa na escola, e esse processo pode ocorrer quase da noite para o dia.
As crianças gradativamente se desencantam com matérias que antes a interessavam. É comum alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolverem rejeição por matérias que necessitam pesquisa e escrita, pois a maior parte desses alunos têm deficiências para processar informações.
Se as dificuldades de aprendizagem das crianças não são identificadas e um apoio apropriado oferecido, o desinteresse pela aprendizagem é eminente. Essas crianças desenvolvem estratégias para se pouparem da frustração da realização de tarefas, para eles, difíceis ou impossíveis. Por esse motivo algumas crianças reclamam de cansaço, dores estomacais, ou outros incômodos e pedem para abandonar os deveres ou ficar em casa, mas comumente não estão fingindo tudo isso, pois os desconfortos relacionados ao estresse podem ser muito reais.
Existem outras causas além das dificuldades de aprendizagem para a perda do interesse por aprender.
Problemas familiares, preocupações com a saúde e um professor ineficiente, ou um fraco ajuste entre o estudante e o currículo podem afetar o entusiasmo pela educação. E, naturalmente, na época da puberdade toda população escolar tem dificuldade para concentrar-se na aprendizagem, como qualquer professor de ensino fundamental sabe. (SMITH e STRICK, 2001, p.69).

Contudo, segundo as autoras, uma perda inesperada do interesse por aprender, seja súbita ou gradual, é um sinal de que alguma intervenção é necessária. Uma atitude como a de "esperar para ver" pode ter se-

rias conseqüências, uma vez que um aluno tenha deixado de sentir prazer e começado a evitar a escola, pode ser difícil restaurar a motivação.
Quando um aluno perde o interesse pela aprendizagem ele faz queixas gerais da escola, que parecem nada ter a ver com a aprendizagem. Quando as crianças dizem repetidamente que detestam a escola é melhor os pais fazerem uma verificação com os professores para saber como as coisas andam. Outro sinal do desinteresse pela escola são as queixas de tédio, onde a criança tem problemas para entender as tarefas escolares e queixam-se de que o trabalho é entediante. Por último, outro indicativo, é a perda do orgulho pelo trabalho escolar, pois o aluno se envergonha de seus trabalhos escritos.
6.2 – Baixo desempenho inesperado
A característica definitiva de um tipo de dificuldade de aprendizagem é o baixo desempenho inesperado, onde o estudante simplesmente não esta mais indo tão bem na escola quanto o esperado em relação a sua inteligência, sua saúde e suas oportunidades. A maioria dos alunos que apresenta problemas para atingir seu pleno potencial de trabalho escolar não tem dificuldade de aprendizagem, porém, eles podem necessitar de alguma forma de ajuda para melhorarem.
A preocupação dos pais é imprescindível, pois quanto mais tempo essas crianças lutam sem o auxilio apropriado, mais fracas são suas chances de alcançarem seus colegas.

6.3 – Comportamentos ou problemas emocionais persistentes
Crianças com dificuldade de aprendizagem podem ter uma diversidade de problemas comportamentais, como afirmam Smith e Strick:

As crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade, frequentemente, são inquietas e irritáveis mesmo quando bebês, e a convivência com elas é notoriamente difícil, quando são pré-escolares. Os problemas que as crianças com deficiência da percepção visual e de processamento da linguagem tem para entender e recordar informações também podem criar uma impressão de que essas crianças são rudes ou desobedientes. (SMITH e STRICK, 2001, p.72)

Quando essas crianças iniciam a escolarização os problemas de comportamento se multiplicam, a frustração e a ansiedade com o trabalho escolar, combinada com a falta de sucesso nos relacionamentos sociais têm um impacto poderoso sobre o estado emocional do estudando. A reação da criança a esse estresse depende do temperamento da criança. O tumulto emocional nem sempre é claro na escola, mas geralmente é aparente em casa.
6.4 – Declínio na confiança e na auto-estima
A perda da confiança e da auto-estima é o efeito colateral mais comum da dificuldade de aprendizagem, pois as crianças atribuem os problemas associados a tais deficiências. Segundo as autoras:

Elas presumem que são estúpidas, por que não se saem bem na escola, e que não podem ser apreciadas, por que não tem uma multidão de amigos. Pode ser terrivelmente doloroso ouvir o modo inclemente como essas crianças vêem as si mesmas. Uma mãe recorda a conclusão de seu filho na primeira série: 'mamãe, até os garotos estúpidos da aula conseguem fazer isso, então, eu devo ser mais estúpido ainda, se isso é possível'. (SMITH e STRICK, 2001, p.75).

Mesmo depois que o problema de aprendizagem for identificado, a criança pode continuar se diminuído por precisar de ajuda adicional ou por ser "diferente".
É importante falar que a atitude dos pais tem impacto profundo sobre à auto-estima das crianças, esses pais devem manter uma atitude positiva e incentivadora, transmitindo aos seus filhos a idéia de que podem conseguir.
VII – O REFLEXO DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DO SUJEITO

Vygotsky (1991) acredita que a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social (aprendizagem sócio-histórica ou sócio-cultural), sendo assim

a criança aprende com a interação ou com o que presencia, sempre seguindo modelos. Smith e Strick (2001) falam que é necessário compreender o ambiente doméstico e escolar da criança, pois eles afetam seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem.

O ambiente doméstico possui um papel importante para definir se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que ganham um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Seu instinto de "eu posso fazer isso" as auxilia a enfrentarem desafios e superarem obstáculos, elas buscam e encontram modos de contornar suas deficiências mesmo quando graves.

Ao contrário dessas, as crianças que foram privadas de um ambiente estimulante e carinhoso nos anos iniciais de suas vidas enfrentam obstáculos desanimadores mesmo quando não apresentam deficiências. Elas, em geral, adquirem mais lentamente as habilidades cognitivas básicas, tem fracas habilidades sociais e costumam comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu beneficio e mostram pouca ou nenhuma curiosidade/interesse por aprender, além de não possuir autoconfiança.

As crianças em desvantagem social e educacional consideram mais difícil unir recursos para superar suas deficiências cognitivas. Esses alunos costumam usar áreas em que são mais fortes para compensar suas áreas de fraqueza, porém os que não tiveram níveis adequados de estimulo e apoio em casa tem bem menos área de recurso as quais recorrer, além disso, esses estudantes são menos persistentes que outras crianças quando encontram problemas. Observa-se que eles antecipam o fracasso desistindo antes de começar a buscar soluções.

Existem diversos aspectos do ambiente doméstico que pode prejudicar a capacidade de uma criança para aprender. A nutrição alimentar ou sono insuficiente alteram o desenvolvimento cognitivo fazendo com que a criança perca a capacidade de se concentrar e absorver informações. Ocorre o mesmo com as crianças que estão frequentemente enfermas devido à fraca higiene ou a cuidados médicos abaixo do aceitável. Crianças criadas por pais que falam mal o idioma e aquelas que assistem muita televisão tendem a ter atraso no desenvolvimento da língua, e isso afeta a capacidade de expressar e compreender os professores e coloca-as em problemas de leitura e escrita.

O aluno cuja família não consegue oferecer os materiais escolares, um horário previsível para realização das atividades em casa e um local relativamente tranqüilo para um estudo, precisa estar excepcionalmente motivado para aprender, ocorre o mesmo com as crianças que vivem com pouco ou nenhum encorajamento e baixas expectativas. Esses fatores podem reduzir de modo significativo às chances de uma criança superar sua dificuldade de aprendizagem.

Outro fator que também compromete a capacidade das crianças para aprender é o estresse emocional. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a desavença familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode destruir a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a situações novas que são importantes para o sucesso escolar. Percebe-se que crianças não estão disponíveis para aprendizagem porque suas vidas são dominadas pelo medo. Perigo em suas casas ou na vizinhança faz com que precisem doar grande parte de sua energia mental para questão da proteção pessoal. Se a escola também não for segura todo o grupo escolar pode ser prejudicado.

Ainda de acordo com as autoras, apesar dos problemas poderem afligir qualquer criança, aquelas criadas na pobreza encontram mais riscos para sua aprendizagem.

.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sistematização do ensino, a família tem o poder de direcionar o futuro da criança em relação ao seu aprendizado. Com o passar do tempo e com a sucessão de mudanças no padrão econômico e social de cada país, houve uma série de mudanças na sociedade e consequentemente no modelo familiar, que acabou interferindo no comportamento da criança e dependendo

da forma como for conduzido pode se tornar um problema permanente. O objetivo da pesquisa era evidenciar os problemas de aprendizagem demonstrando a importância da família nesse processo.

Durante a pesquisa diversos autores afirmam que não existem dúvidas de que o desenvolvimento social e emocional é importante para o sucesso e o bem estar do indivíduo, afirmaram também que é necessário que os pais compreendam o papel crucial que exercem para que as crianças desenvolvam habilidades para a vida e para aprendizagem. É importante que os pais de crianças com problemas de aprendizagem compreendam que os problemas de processamento de informações afetam o crescimento social e emocional. Comumente as dificuldades de aprendizagem têm grande impacto sobre a vida em casa e na comunidade, da mesma forma que sobre o desempenho na escola.

Dentro do ambiente familiar, existem diversos aspectos que podem prejudicar a capacidade de uma criança para aprender. A nutrição alimentar ou sono insuficiente alteram o desenvolvimento cognitivo fazendo com que a criança perca a capacidade de se concentrar e absorver informações. Ocorre o mesmo com as crianças que estão frequentemente enfermas devido à fraca higiene ou a cuidados médicos abaixo do aceitável.

Os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem observam que seus filhos parecem ser mais "deficientes" em algumas salas de aula do que em outras. Embora isso possa ser um reflexo do tipo de problema de aprendizagem, também é verdade que as deficiências tendem a apresentar uma melhora, ou mesmo desaparecer, em salas de aulas nas quais professores criativos e flexíveis fazem um esforço para combinar as tarefas com os níveis e estilos de aprendizagem de seus alunos.

Para identificar as dificuldades de aprendizagem são necessárias horas de observação, entrevistas e avaliação individualizada. Essa identificação consome tempo, é intensiva, ou seja, é um processo dispendioso. Portanto, quando um aluno não acompanha o resto da turma, as escolas geralmente usam a abordagem de "esperar par ver" usando de "auxílio extra" antes de decidir avaliar esse aluno.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. O Processo da educação Geral. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

BOSWORTH, Alexandra C. Criança ferida, criança que fere. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 2005.

DROUET, Ruth C. R. Distúrbios da aprendizagem. 1ªed. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Rosamélia Ferreira. Os recasados nas famílias reconstituídas. São Paulo: PUC, 1998.

HÜLSENDEGER, Margarete J. V. C. A importância da família no processo de educar, disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/067/67hulsendeger.htm> (acesso em 24/02/2024).

LINDGREN, Henry Clay. Psicologia na sala de aula. 1ªed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1971.

LOPES, Daniel. Família – construção do indivíduo, disponível em: <http://notaposnoticia.wordpress.com/2008/02/12/familia-construcao-do-individuo/> (acesso em 02/03/2024).

MOTA, Maria S. G. e PEREIRA, Francisca E.L. Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf> (acesso em 20/04/2024).

PETRINI, João Carlos. A família fora de foco, disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:fRzJG4InqNgJ:www.dominiofeminino.com.br/casa/artigos/antropologia_familia.htm+importancia+da+familia&hl=pt-BR&gl=br&strip=1> (acesso em 26/02/2024).

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Corine e STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo

para pais e educadores. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 13ªed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. A família e o desenvolvimento individual. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. Tudo começa em casa. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO
Este artigo aborda a relevância das linguagens artísticas no processo de ensino de teatro, destacando estratégias e práticas pedagógicas que potencializam o aprendizado e a desenvolvimento cultural dos estudantes. Através de uma revisão bibliográfica, evidencia-se que a integração das linguagens artísticas no ensino teatral favorece a criatividade, a expressão e a compreensão crítica dos alunos, contribuindo para uma formação mais integral. São apresentadas diferentes abordagens metodológicas, ressaltando a importância de um currículo que valorize a interdisciplinaridade e a experiência artística como ferramentas de aprendizagem. Além disso, o estudo enfatiza o papel do professor como mediador desse processo educativo, responsável por articular teoria e prática de forma sensível e contextualizada. Destaca-se que a formação docente contínua e o uso de metodologias participativas são fundamentais para estimular o protagonismo dos estudantes e promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e reflexivos. Dessa maneira, o ensino de teatro, aliado às linguagens artísticas, torna-se um espaço de construção coletiva do conhecimento e de valorização da diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de teatro; Linguagens artísticas; Práticas pedagógicas; Interdisciplinaridade; Formação integral.

ABSTRACT
This article discusses the relevance of artistic languages in the process of teaching theater, highlighting strategies and pedagogical practices that enhance students' learning and cultural development. Through a literature review, it is evidenced that the integration of artistic languages into theater education fosters creativity, expression, and students' critical understanding, contributing to a more holistic education. Different methodological approaches are presented, emphasizing the importance of a curriculum that values interdisciplinarity and artistic experience as learning tools. Furthermore, the study emphasizes the role of the teacher as a mediator of this educational process, responsible for articulating theory and practice in a sensitive and contextualized manner. It is highlighted that continuous teacher training and the use of participatory methodologies are fundamental to encouraging student agency and promoting more inclusive and reflective learning environments. In this way, theater education, combined with artistic languages, becomes a space for the collective construction of knowledge and the appreciation of cultural diversity.

KEYWORDS: Theater education; Artistic languages; Pedagogical practices; Interdisciplinarity; Holistic education.

NTRODUÇÃO

A educação teatral, enquanto componente integrante das linguagens artísticas, desempenha um papel fundamental no processo de formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A prática educativa no âmbito do teatro vai além da técnica ou interpretação, envolvendo uma compreensão aprofundada e a valorização de múltiplas linguagens artísticas, como o corpo, a voz, o espaço, a escuta e a imaginação. Essas linguagens, ao serem incorporadas ao ensino, potencializam a criatividade, a criticidade e a sensibilidade dos estudantes, promovendo uma educação mais significativa, que favorece a formação de indivíduos críticos, autônomos e culturalmente sensíveis.

Nesse contexto, o presente artigo propõe analisar a importância das linguagens artísticas no ensino de teatro, buscando evidenciar estratégias e práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e a formação cultural dos estudantes. Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem os aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino teatral, com ênfase na inovação e na contex-

tualização das práticas educativas. A abordagem adotada visa contribuir para uma reflexão crítica acerca das possibilidades de implementação de práticas pedagógicas que integrem as múltiplas linguagens do teatro, promovendo uma formação mais ampla, criativa e transformadora.

Ao longo deste estudo, serão abordados os elementos essenciais das linguagens artísticas no contexto escolar, destacando sua relevância na construção do conhecimento teatral e na formação de atores e educadores. Além disso, serão apresentadas estratégias pedagógicas que favorecem a experimentação, a criação e a reflexão, como oficinas de corpo e voz, uso de objetos cênicos, projetos interdisciplinares e registros do processo criativo. Serão também discutidas práticas inovadoras, incluindo metodologias ativas, uso de tecnologias digitais e projetos de teatro participativo, que demonstram o potencial de transformação do ensino teatral no ambiente escolar.

Por fim, serão abordados os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, como a formação dos professores, limitações de recursos e resistência institucional, bem como as possibilidades de superação por meio de parcerias, formação continuada e apoio institucional. Assim, este artigo pretende contribuir para o entendimento do papel das linguagens artísticas no ensino de teatro, incentivando práticas pedagógicas inovadoras que promovam uma educação culturalmente rica e socialmente transformadora.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE TEATRO

As linguagens artísticas desempenham um papel central na construção do conhecimento teatral, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e expressivos. Segundo Vasconcelos (2008), as diferentes linguagens: como o corpo, a voz, os objetos, o espaço e o tempo — representam instrumentos essenciais para a expressão e comunicação do sujeito, sendo fundamentais na formação tanto do ator quanto do educador teatral. Essas linguagens não apenas facilitam a comunicação de ideias, emoções e conceitos, mas também promovem uma compreensão mais profunda do mundo, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de habilidades críticas e emocionais.

No âmbito do ensino de teatro, a utilização das linguagens artísticas possibilita uma abordagem pedagógica mais integral e holística. Silva (2015) destaca que "o uso das múltiplas linguagens no teatro escolar promove uma aprendizagem mais significativa, estimulando a criatividade e a sensibilidade dos estudantes" (p. 45). Nesse sentido, o ensino teatral deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de experimentação e descoberta, onde o corpo, a voz e os objetos se tornam elementos de expressão e de construção de sentido. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências que transcendem o domínio técnico, abrangendo aspectos emocionais, cognitivos e sociais, essenciais para a formação integral do estudante.

A integração das linguagens artísticas também favorece a interdisciplinaridade, estratégia que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Pimenta (2000), "a interdisciplinaridade no ensino de teatro possibilita estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, ampliando o entendimento dos alunos e promovendo uma formação mais ampla e contextualizada" (p. 102). Nesse contexto, as linguagens do teatro dialogam com disciplinas como história, literatura, artes visuais e educação física, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa. Essa integração favorece a compreensão de conceitos de forma mais concreta e vivencial, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa frente às diferentes manifestações culturais e artísticas.

A utilização das linguagens artísticas no ensino de teatro também implica em uma valorização do processo criativo e da autonomia do estudante. Segundo Martins (2012), "ao explorar diferentes linguagens, os estudantes tornam-se protagonistas de suas próprias aprendizagens, desenvolvendo autonomia, autoestima e uma maior sensibilidade estética" (p. 78). Essa perspectiva reforça a importância de um ensino que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo

a experimentação e a inovação, elementos essenciais para o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível diante do mundo. Além disso, a prática teatral, fundamentada nas múltiplas linguagens, favorece a inclusão social, pois possibilita que diferentes formas de expressão sejam valorizadas, respeitando as diversidades culturais e sociais presentes no ambiente escolar.

Por fim, é importante destacar que o ensino de teatro, apoiado pelo uso das linguagens artísticas, contribui para a formação de uma sociedade mais democrática e plural. Como afirma Freire (1996), "a educação deve promover a expressão livre e criativa dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e de respeito às diferenças" (p. 89). Assim, o teatro, enquanto espaço de experimentação e expressão artística, fortalece valores como a solidariedade, a empatia e o respeito às diversidades, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Em síntese, as linguagens artísticas representam elementos indispensáveis no ensino de teatro, promovendo uma abordagem integrada, criativa e transformadora. Sua utilização favorece a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e autônomos, capazes de compreender e atuar no mundo de forma mais plena. Portanto, investir na formação de educadores e na valorização das linguagens artísticas no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento de uma educação teatral que seja significativa e transformadora.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO TEATRO

A formação teatral que valoriza as linguagens artísticas demanda a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a experimentação, a criação e a reflexão crítica por parte dos estudantes. Nesse contexto, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico, interdisciplinar e centrado na experiência do aluno, estimulando sua autonomia e criatividade. Diversas práticas pedagógicas têm se mostrado eficazes na construção de uma formação teatral abrangente, capaz de desenvolver múltiplas linguagens e habilidades expressivas. Entre essas, destacam-se a realização de oficinas de experimentação corporal e vocal, o uso de objetos e espaços cênicos, a encenação de obras interdisciplinares e o registro e reflexão do processo criativo.

A oficina de experimentação corporal e vocal constitui uma das estratégias mais tradicionais e eficientes para o desenvolvimento das potencialidades expressivas dos estudantes. Segundo Pereira (2017), a prática de atividades que envolvem exercícios corporais e vocais possibilita aos alunos uma maior consciência de si mesmos e de suas possibilidades expressivas. Essas oficinas estimulam a liberdade de expressão, permitindo que os estudantes explorem diferentes formas de comunicação corporal e vocal, essenciais para uma atuação teatral autêntica e criativa. Além disso, a experimentação corporal contribui para a sensibilização dos alunos em relação ao espaço, ao tempo e às emoções, elementos fundamentais na construção de personagens e na composição de cenas (PEREIRA, 2017). Assim, essas atividades favorecem a integração corpo-mente, promovendo uma formação mais ampla e sensível às linguagens corporais e vocais.

Outro aspecto importante na formação teatral refere-se ao uso de objetos e espaços cênicos diversificados. Incorporar objetos, cenários e diferentes ambientes na prática teatral amplia as possibilidades de criação e favorece a compreensão das relações entre espaço, objeto e corpo (FERREIRA, 2014). Essa estratégia incentiva a imaginação dos estudantes, estimulando a experimentação com elementos cenográficos e a apropriação de espaços diferentes dos tradicionais palcos de teatro. Ferreira (2014) destaca que o uso criativo de objetos no teatro promove uma linguagem visual rica, que potencializa a narrativa e aprofunda a compreensão do espectador sobre a encenação. Além disso, a exploração de espaços diversos, incluindo ambientes não convencionais, possibilita uma abordagem mais sensível às possibilidades expressionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma teatralidade mais inovadora e contextualizada (FERREIRA, 2014).

A encenação de obras interdisciplinares é

uma prática que fortalece a relação entre o teatro e outras áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem pedagógica mais contextualizada e significativa. Segundo Santos (2016), projetos que integram história, literatura, artes visuais e música propiciam uma compreensão mais ampla do processo criativo teatral, além de estimular o pensamento crítico e a sensibilidade estética dos estudantes. Ao trabalhar temas transversais e múltiplas linguagens, o ensino do teatro torna-se mais rico e conectado às experiências do cotidiano, favorecendo a formação de espectadores e cidadãos mais críticos e sensíveis às manifestações culturais (SANTOS, 2016).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita uma abordagem contextualizada que valoriza as particularidades de cada área do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Por fim, a documentação e reflexão do processo criativo representam estratégias essenciais para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Almeida (2019) aponta que o registro do percurso teatral por meio de diários de bordo, vídeos e debates favorece a análise crítica das etapas do processo de criação, possibilitando aos alunos compreenderem suas próprias escolhas e aprendizados. Essa prática estimula a reflexão sobre as experiências vividas durante as atividades, promovendo uma compreensão mais aprofundada do fazer teatral e fortalecendo a autonomia do estudante na construção de seu percurso artístico (ALMEIDA, 2019). Além disso, o debate crítico acerca dos registros realizados contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, argumentação e avaliação, essenciais para uma formação integral na área das linguagens artísticas.

As estratégias pedagógicas para o ensino das linguagens artísticas no teatro devem privilegiar a experimentação, a interdisciplinaridade, a criatividade e a reflexão crítica. Tais práticas favorecem uma formação mais ampla e sensível, capaz de desenvolver no estudante uma compreensão integrada das múltiplas linguagens teatrais e culturais que compõem essa manifestação artística. Assim, é possível promover uma educação teatral que não apenas ensine técnicas, mas que também valorize o processo criativo, a autonomia e a sensibilidade estética dos alunos, formando atores e espectadores mais críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Práticas pedagógicas inovadoras no ensino de teatro têm se mostrado essenciais para revitalizar e fortalecer as linguagens artísticas no contexto educacional. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e colaborativas, além de promover maior engajamento dos estudantes com as manifestações culturais e artísticas. Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e multimídia, bem como a realização de projetos de teatro participativo e comunitário, representam caminhos promissores para uma educação teatral mais dinâmica e significativa.

Uma das estratégias mais relevantes na pedagogia do teatro contemporâneo é a adoção de metodologias ativas. Segundo Lima (2020), essas abordagens colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma participação mais ativa e autônoma. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, incentiva os alunos a desenvolverem produções teatrais de forma colaborativa, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Além disso, as problematizações e metodologias colaborativas favorecem a reflexão crítica, permitindo que os estudantes interpretem e criem suas próprias linguagens teatrais, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e aproxima o estudante da prática artística de forma mais efetiva.

A incorporação de tecnologias digitais e multimídia tem sido outro aspecto fundamental para inovar o ensino de teatro. Martins (2018) destaca que a utilização de recursos como vídeos, softwares de edição e plataformas de comunicação amplia as possibilidades de criação, produção e difusão das produções teatrais. Essas ferramentas possibilitam que os estudantes experimentem novas linguagens, explorem diferentes mídias e compartilhem suas criações de forma mais ampla. Além disso, o uso de tecnologias

também favorece a aprendizagem de técnicas específicas de edição, iluminação e sonoplastia, que são essenciais para a produção teatral contemporânea. Assim, a integração de recursos tecnológicos não só enriquece o conteúdo pedagógico, mas também prepara os alunos para o cenário cultural atual, cada vez mais digital e interativo.

Outro aspecto relevante das práticas inovadoras no ensino de teatro é a realização de projetos de teatro participativo e comunitário. Oliveira (2019) ressalta que essas iniciativas promovem a interação entre escola, arte e sociedade, fortalecendo o papel social do teatro como ferramenta de transformação social. Ao envolver a comunidade local na produção teatral, os alunos têm a oportunidade de dialogar com diferentes culturas, realidades e formas de expressão, valorizando as diversidades culturais presentes na sociedade. Além disso, esses projetos contribuem para a formação de uma consciência social e cidadã, ao utilizar o teatro como meio de promover debates, sensibilizar e envolver diferentes públicos. Dessa forma, o teatro participativo e comunitário amplia o alcance da prática teatral na escola, tornando-a uma ferramenta de inclusão social e de fortalecimento dos vínculos comunitários.

As práticas pedagógicas inovadoras no ensino de teatro, como as metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e os projetos de teatro participativo, representam avanços significativos para uma educação artística mais democrática, criativa e socialmente engajada. Essas estratégias contribuem para a formação de estudantes mais críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade, além de promover a valorização das linguagens culturais e artísticas. Portanto, é fundamental que os educadores e instituições de ensino adotem e incentivem essas práticas, buscando sempre a inovação e a contextualização do ensino teatral de acordo com as demandas do mundo contemporâneo.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO

A inserção de práticas artísticas, especialmente o ensino de teatro, no currículo escolar é uma estratégia que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando habilidades cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, essa implementação enfrenta uma série de obstáculos que dificultam a efetividade das ações pedagógicas voltadas para as linguagens artísticas. Segundo Gonçalves (2017), a ausência de formação específica dos professores constitui-se em um dos principais entraves. Muitos docentes, embora possam ter interesse ou alguma experiência em teatro, não possuem uma formação técnica ou pedagógica aprofundada nessa área, o que limita sua capacidade de planejar e desenvolver atividades artísticas de forma eficaz. Essa lacuna reflete a carência de programas de formação continuada voltados para o ensino de teatro, dificultando a atualização e o aprimoramento dos profissionais da educação nesta área.

Além da questão da formação, outro obstáculo relevante diz respeito às limitações de recursos materiais e estruturais nas escolas. Espaços adequados, materiais de cenografia, figurinos, equipamentos de áudio e vídeo são essenciais para a realização de atividades teatrais de qualidade, mas muitas instituições de ensino pública enfrentam dificuldades financeiras que impedem a aquisição ou manutenção desses recursos. Essa escassez impacta diretamente na realização de projetos teatrais que envolvam encenação, produção de textos, ensaios e apresentações, comprometendo a experiência pedagógica e artística dos alunos. Gonçalves (2017) destaca ainda a resistência institucional como um fator que prejudica a implementação do teatro na escola. Muitas vezes, há uma visão limitada do papel da escola, que encara as atividades artísticas como atividades secundárias ou complementares, em detrimento de sua dimensão pedagógica e formativa. Essa visão restritiva resulta na pouca valorização do teatro no currículo oficial, dificultando a elaboração de políticas públicas que apoiem sua inclusão efetiva.

Por outro lado, as possibilidades de inovação e transformação pedagógica proporcionadas pela implementação de práticas teatrais são vastas, especialmente em contextos favoráveis. Quando há apoio institucional, a inserção do teatro no currículo pode promover uma aprendizagem mais significativa

e motivadora. A parceria com centros culturais, artistas locais e profissionais do teatro amplia o repertório dos estudantes e enriquece as experiências pedagógicas, possibilitando uma conexão mais direta com a realidade cultural e social da comunidade. Segundo Gonçalves (2017), esses encontros com profissionais e espaços culturais estimulam a criatividade, o trabalho em equipe, a expressão de emoções e o pensamento crítico. Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam experimentar metodologias inovadoras, incorporar práticas de ensino que valorizem a criatividade e a participação ativa dos alunos, e superar as limitações técnicas e conceituais que possam existir.

A implementação de projetos de teatro na escola também pode ser potencializada por políticas públicas que incentivem e financiem ações voltadas às linguagens artísticas. Programas de incentivo à cultura, editais de fomento e parcerias com instituições culturais podem viabilizar recursos e infraestrutura necessários para o desenvolvimento de atividades teatrais de qualidade. Essas ações contribuem para a democratização do acesso às práticas artísticas e para a valorização do ensino de teatro como componente fundamental na formação cidadã dos estudantes. Gonçalves (2017) salienta que a articulação entre escola, comunidade e setor cultural cria um ambiente propício à inovação pedagógica e à formação de uma cultura escolar mais aberta e receptiva às manifestações artísticas.

Embora existam diversos desafios na implementação de práticas artísticas no ensino de teatro, as possibilidades de transformação pedagógica e de inclusão cultural são significativas quando há apoio institucional, formação continuada e parcerias estratégicas. A superação dos obstáculos passa pelo reconhecimento do valor pedagógico do teatro, pelo investimento em recursos e por uma mudança na mentalidade institucional que valorize as práticas artísticas como parte integrante do currículo escolar. Assim, o teatro pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao século XXI, como a criatividade, a comunicação, a empatia e a cooperação, promovendo uma educação mais integral e humanizadora.

Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre o papel das metodologias ativas no fortalecimento do ensino de teatro como prática pedagógica. Estratégias como jogos teatrais, improvisações, criação coletiva de cenas e dramatizações baseadas em temas do cotidiano dos estudantes favorecem o engajamento e a construção significativa do conhecimento. Essas metodologias rompem com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos, estimulando a participação, a autonomia e o pensamento crítico. Ao vivenciarem o processo teatral, os alunos deixam de ser meros receptores e passam a atuar como sujeitos ativos da aprendizagem, desenvolvendo competências expressivas, comunicativas e colaborativas essenciais para sua formação integral.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição do ensino de teatro para a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. As práticas teatrais possibilitam a valorização das diferentes identidades culturais, sociais e individuais presentes na escola, criando espaços de escuta, diálogo e respeito às diferenças. Por meio da dramatização de histórias, conflitos e experiências diversas, os estudantes podem refletir sobre questões como gênero, etnia, desigualdade social e direitos humanos, ampliando sua consciência social e empatia. Dessa forma, o teatro configura-se como uma ferramenta potente para a promoção de uma educação inclusiva e democrática, alinhada aos princípios da formação cidadã.

Além disso, a integração do teatro com outras áreas do conhecimento potencializa seu alcance pedagógico. A interdisciplinaridade permite que conteúdos de Língua Portuguesa, História, Artes Visuais, Música e até Ciências Humanas sejam trabalhados de forma articulada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contextualizado. Essa abordagem contribui para que os estudantes compreendam o conhecimento de maneira mais ampla, relacionando teoria e prática, e percebendo a escola como um espaço vivo de experimentação e criação. O currículo interdisciplinar, ao incorporar o te-

atro, favorece uma aprendizagem significativa e conectada à realidade dos alunos.
É fundamental destacar que a consolidação do ensino de teatro na escola depende de uma mudança de perspectiva quanto ao papel das artes na educação. O reconhecimento das práticas artísticas como componentes essenciais do currículo exige o comprometimento de gestores, professores e formuladores de políticas públicas. Investir em formação docente, infraestrutura adequada e projetos pedagógicos que valorizem as linguagens artísticas é um passo decisivo para a construção de uma educação mais sensível, crítica e transformadora. Assim, o ensino de teatro deixa de ocupar um lugar marginal e passa a assumir sua função educativa plena, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, conscientes e participativos na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A análise do papel das linguagens artísticas no ensino de teatro revela sua importância fundamental para a formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. As múltiplas linguagens corpo, voz, espaço, objetos, tempo atuam como instrumentos de expressão que enriquecem a comunicação, estimulam a criatividade e favorecem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao incorporar essas linguagens ao currículo escolar, o ensino teatral transcende a técnica, promovendo uma abordagem holística, interdisciplinar e participativa, que valoriza o processo criativo, a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes. Estratégias pedagógicas como oficinas de experimentação, uso de objetos cênicos, projetos interdisciplinares e registros do processo criam um ambiente de exploração e descoberta, potencializando o protagonismo dos alunos e fortalecendo sua sensibilidade estética e cultural.
Por outro lado, os avanços metodológicos, incluindo práticas inovadoras como metodologias ativas, uso de tecnologias digitais e projetos de teatro participativo, demonstram o potencial de revitalizar o ensino de teatro, tornando-o mais atrativo, democrático e socialmente relevante. Essas abordagens incentivam a colaboração, a problematização e a conexão com a realidade social, promovendo a inclusão e a formação de cidadãos críticos e empáticos. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, como a formação inadequada de professores, a escassez de recursos materiais e a resistência institucional, que muitas vezes ainda veem o teatro como uma atividade secundária ou complementadora. Esses obstáculos demandam ações coordenadas, como investimentos em formação continuada, parcerias com o setor cultural e políticas públicas que valorizem e fomentem as práticas artísticas no ambiente escolar.
Diante desse cenário, é imprescindível reconhecer o teatro não apenas como uma expressão artística, mas como uma ferramenta pedagógica potente para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e socialmente engajados. A superação dos desafios passa por uma mudança de paradigma na educação, na qual as linguagens artísticas sejam integradas de forma efetiva e estruturada ao currículo, com respaldo institucional, recursos adequados e a valorização dos profissionais da educação. Assim, o ensino de teatro pode cumprir seu papel transformador, contribuindo para uma educação mais humanizadora, democrática e culturalmente rica, capaz de formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica e criativa no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. de. Reflexão e documentação no processo criativo teatral. Revista de Estudos Teatrais, v. 21, n. 2, p. 45-58, 2019.

FERREIRA, M. A. Espaços e objetos na encenação teatral: possibilidades criativas. Revista Cena, v. 8, n. 3, p. 112-124, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GONÇALVES, Maria. Desafios e possibilidades na implementação de práticas artísticas no ensino de teatro. Revista Educação e Cultura, v. 21, n. 3, p. 45-58, 2017.

LIMA, João. Metodologias ativas no ensino de teatro: inovação e participação. Revista Brasileira de Educação Artística, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.

MARTINS, R. A. A criatividade no ensino de teatro: o papel das linguagens artísticas. Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 1, p. 75-85, 2012.

MARTINS, Ana. Tecnologias digitais e multimídia no ensino de teatro: possibilidades e desafios. Revista de Estudos Culturais, v. 22, n. 3, p. 78-92, 2018.

OLIVEIRA, Maria. Teatro comunitário e participação social na escola. Revista de Educação e Cultura, v. 12, n. 1, p. 23-37, 2019.

PEREIRA, S. P. Oficina de experimentação corporal e vocal no ensino teatral. Revista Educação e Artes, v. 12, n. 1, p. 23-35, 2017.

PIMENTA, L. C. Educação interdisciplinar: conceitos e estratégias. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELOS, D. A. Linguagens artísticas no ensino de teatro. Revista Brasileira de Educação Artística, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2008.

SANTOS, L. M. Interdisciplinaridade no ensino do teatro: uma abordagem contextualizada. Revista de Educação e Cultura, v. 18, n. 4, p. 67-80, 2016.

SILVA, M. A. A importância das linguagens no ensino de teatro escolar. Revista Educação & Arte, v. 10, p. 44-56, 2015.

REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DESSA QUESTÃO: AUTORIDADE VERSUS AUTORITARISMO

BRUNA COSTA FERNANDES

RESUMO

Este artigo aborda a dificuldade de aprendizagem relacionada ao conceito de autoridade docente, entendida como o "direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões e agir", conforme definição do dicionário Aurélio. Observa-se que muitos alunos têm demonstrado desinteresse pelas aulas e pelo processo educativo. Embora diversos fatores contribuam para esse cenário — como o excesso de tempo de tela, a vulnerabilidade social, a falta de uma alimentação adequada, entre outros —, destaca-se o posicionamento do professor em sala de aula como um dos elementos centrais dessa problemática. Diante dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, o ato de ensinar tem sido, muitas vezes, secundarizado, enquanto o controle do comportamento de crianças e adolescentes passa a ser prioridade nas unidades educacionais. Nesse contexto, a autoridade docente assume um papel fundamental. O objetivo desta investigação foi demonstrar que a autoridade não deve ser desconsiderada no ambiente escolar; entretanto, quando exercida de forma inadequada, pode gerar problemas de indisciplina, intensificar o desinteresse dos estudantes e contribuir para o fracasso no processo de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada principalmente nas obras de Paulo Freire e Julio Groppa, buscando compreender a distinção entre autoridade e autoritarismo, bem como os princípios éticos que devem nortear a relação entre professor e aluno. Observa-se que os estudantes têm valorizado cada vez menos a educação formal, influenciados pelo avanço tecnológico, o que torna a sala de aula um espaço progressivamente menos atrativo. Como consequência, comportamentos inadequados tornam-se frequentes, exigindo do professor um constante esforço para equilibrar a manutenção da ordem e o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos para cada etapa escolar. Durante a investigação, levantaram-se hipóteses para explicar esse descontrole, tais como: estaria havendo uma confusão entre autoridade e autoritarismo? A formação inicial e continuada dos professores tem sido fragilizada frente às demandas contemporâneas da educação? Conclui-se que o exercício da autoridade democrática está diretamente relacionado à construção de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual coexistam disciplina, liberdade e respeito mútuo. A autoridade fundamenta-se na competência, no compromisso ético e no diálogo, enquanto o autoritarismo se apoia na imposição, na coerção e na negação da voz do educando. Assim, o modo como a autoridade é exercida pode promover uma relação saudável e colaborativa entre professor e estudante ou, ao contrário, gerar afastamento e ruptura na interação pedagógica esperada.

PALAVRAS-CHAVE: autoridade, autoritarismo, indisciplina, desenvolvimento da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido porque tenho observado que, em sua maioria, os alunos demonstram cada vez menos interesse pelas aulas. Um dos principais fatores que contribuem para esse desinteresse é o posicionamento adotado pelo professor em sala de aula. Vivemos um momento em que os estudantes questionam o próprio sentido da escolarização e se perguntam qual é, de fato, a finalidade da escola. "Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar do jeito que as coisas são e me acomodar e obedecer?" Assim iniciava, em meados da década de 1990, uma canção de grande difusão entre jovens e crianças, de Gabriel O Pensador, intitulada sintomaticamente "Estudo Errado". Em poucas palavras, esta canção questionava qual o papel, de fato, da escola contemporânea? Teria como função primordial o veículo do conteúdo ou somente de conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta?

O sentido das aulas tem se perdido ao longo

do tempo. A relação entre professor e aluno já não é mais a mesma que existia antigamente, quando era sustentada por uma obediência quase cega ao docente, muitas vezes reforçada por práticas autoritárias, ameaças e até expulsões — especialmente nos séculos XIX e XX. Diante disso, surge a pergunta: por que essa mudança ocorre hoje? O que há, afinal, com o alunado contemporâneo?
Com a ampliação e garantia do direito à educação, bem como o direito de aprender, ser respeitado e incluído, o modelo tradicional de ensino — baseado na força do autoritarismo — perdeu sua legitimidade. O acesso democrático ao espaço escolar deslocou o papel do professor, que já não pode recorrer a práticas coercitivas típicas de uma escola excludente, mas deve construir sua autoridade a partir do diálogo, do conhecimento e do respeito mútuo. Este estudo tem como propósito analisar de que maneira a postura docente e a compreensão da autoridade no contexto escolar influenciam o interesse dos alunos, a dinâmica da indisciplina e o sentido atribuído às práticas pedagógicas contemporâneas. Busca-se investigar como a recorrente confusão entre autoridade e autoritarismo interfere nas relações educativas, contribuindo para o aumento de comportamentos reativos e para o enfraquecimento do vínculo pedagógico.
Para responder a estes questionamentos, levanto algumas hipóteses:
A autoridade tem sido confundida com autoritarismo, o que provoca um aumento significativo dos episódios de indisciplina. Quando o professor exerce o poder de forma rígida ou coercitiva, em vez de dialogada e ética, os alunos tendem a reagir com resistência, contestação ou desinteresse.
Professores com formação fragilizada, sem objetivos claros, organização ou postura adequada em sala de aula, acabam contribuindo para o surgimento de comportamentos indisciplinados. A ausência de segurança profissional, domínio de conteúdo e coerência nas práticas pedagógicas compromete a autoridade docente e afeta a dinâmica do ambiente escolar.
Uma formação bem estruturada, baseada em princípios libertários e reflexivos, favorece a construção de professores mais confiantes, menos autoritários e mais abertos ao diálogo. Educadores com sólida fundamentação teórica e postura ética tornam-se parceiros no processo de aprendizagem, o que reduz comportamentos reativos dos alunos e diminui a indisciplina.
Para falar sobre este assunto, me embasei nos seguintes autores: Julio Groppa Aquino no livro “Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos” e Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia”.

DESENVOLVIMENTO
A escola constitui o principal espaço de concretização da relação entre aluno e professor — uma relação institucionalizada que envolve rotinas, regras, normas de convivência e expectativas próprias de cada sujeito envolvido no processo educativo. Como toda relação institucional, seu funcionamento depende de condições fundamentais que garantam a organização, a mediação dos conflitos e a construção do conhecimento, entre elas a presença da autoridade docente como elemento regulador das interações no ambiente escolar. A autoridade, nesse contexto, não se limita ao exercício do poder formal, mas refere-se à legitimidade do professor enquanto mediador do saber, responsável por orientar, conduzir e organizar o processo pedagógico de forma ética e responsável.
Entretanto, em virtude de uma trajetória histórica marcada por práticas colonizadoras, patriarcais e hierarquizantes, ainda persiste, no âmbito educacional, uma frequente confusão entre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Tal confusão resulta, muitas vezes, na adoção de práticas pedagógicas rígidas e impositivas, nas quais a autoridade é exercida por meio da coerção, da imposição de regras sem diálogo e da supressão da autonomia discente. Essas práticas tendem a fragilizar as relações pedagógicas, pois geram resistência, desmotivação e comportamentos de contestação por parte dos alunos, contribuindo para o aumento dos episódios de indisciplina escolar.
Dessa forma, torna-se fundamental compreender a autoridade docente como uma construção relacional, baseada no respeito mútuo, na competência profissional, na

clareza dos objetivos pedagógicos e na postura ética do educador. Quando dissociada do autoritarismo, a autoridade assume um caráter formativo, favorecendo o diálogo, a participação dos alunos e a construção coletiva das normas de convivência. Assim, o fortalecimento de uma autoridade pedagógica legítima revela-se um elemento essencial para a promoção de um ambiente escolar mais democrático, organizado e propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com o dicionário Aurélio, autoridade refere-se ao direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões e agir. Já o autoritarismo corresponde ao exercício do poder de forma rígida e impositiva, caracterizado pela ausência de liberdade de expressão e de ação.

A partir dessas definições, o autoritarismo na escola pode ser entendido como a imposição de força para que os alunos aprendam sem reflexão, sem diálogo e com obediência inquestionável. Nesse modelo, o professor assume o poder de determinar ações e comportamentos de forma unilateral, legitimado sobretudo nas fases iniciais da escolarização, quando a diferença etária e física favorece sua posição de autoridade absoluta. Tal prática se perpetuou por gerações, mas encontra fortes resistências quando os estudantes alcançam a adolescência, momento no qual passam a questionar, confrontar e desestabilizar esse modo tradicional de ensinar.

Por outro lado, a autoridade na escola deve ser compreendida como um exercício ético e democrático, fundamentado na segurança que o professor demonstra em relação ao conhecimento que ensina e nas regras de convivência estabelecidas coletivamente. Essas regras, quando construídas em conjunto e aplicadas de maneira justa, garantem um ambiente de aprendizagem acessível, inclusivo e respeitoso, no qual a autoridade não exclui a autonomia, mas a orienta.

Sobre questão de autoridade, Luna citado em Silva (2009, p. 2) enfatiza:

(...) o professor com autoridade é aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesse pessoais, mas por um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponha-se a modificá-la em consequência com um sujeito. Silva (2009, p. 2)

Desse modo, a autoridade na escola deve ser democrática, construída por ambos. Os educandos precisam aceitar e entender o porquê das regras e combinados. Porém abrir mão dessa autoridade seria um risco assumido pelo professor, e ao mesmo tempo, exercê-la de forma excessiva pode levá-lo a ter uma postura de autoritarismo -uma autoridade sem limite, com exagero, tornando uma "máquina", que não possa expressar a sua individualidade e nem externa a sua insatisfação ou angústia de um determinado assunto ou regra estabelecida.

Bohoslavsky (1981, p.321) formulou as seguintes prerrogativas:

[...] (1) que o professor sabe mais que o aluno; (2) que o professor deve proteger o aluno de que este não cometa erros; (3) que o professor deve e pode julgar o aluno; (4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; (5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.

É inegável que o professor deve possuir um domínio mais amplo e consistente do conteúdo que se propõe a ensinar, pois a confiança dos alunos está diretamente relacionada à segurança demonstrada pelo educador. Essa segurança, por sua vez, decorre do conhecimento teórico e da competência profissional construídos ao longo de sua formação. Quando essa relação se inverte — isto é, quando o professor demonstra fragilidade ou desconhecimento sobre o que ensina — a dinâmica pedagógica tende a se desestabilizar. Nesses casos, os papéis podem se confundir, a relação de confiança se fragiliza e a autoridade docente se deteriora, uma vez que ela depende, fundamentalmente, do lugar que o professor ocupa enquanto agente responsável pela mediação do conhecimento.

O autoritarismo constitui uma característica

marcante de modelos escolares pautados por sistemas rígidos, nos quais o professor é concebido como detentor de um poder inquestionável e de um conhecimento considerado absoluto. Nesse paradigma, as normas e regras impostas devem ser obedecidas sem contestação, reforçando uma lógica verticalizada e pouco dialógica de relacionamento pedagógico. No entanto, esse modelo tradicional de escolarização, estruturado na subordinação e na obediência cega, já não é considerado ideal por grande parte dos estudiosos da educação contemporânea. As transformações sociais, políticas e culturais das últimas décadas evidenciam que práticas autoritárias não apenas inibem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, mas também dificultam a construção de vínculos educativos significativos.

Diante desse cenário, emerge uma questão central para o debate educativo atual: como exercer autoridade sem incorrer em práticas autoritárias? A resposta passa por compreender que a autoridade docente não se fundamenta na imposição ou no controle coercitivo, mas na legitimidade construída a partir da competência, da ética, da clareza de objetivos e da capacidade de dialogar com os alunos. Assim, a autoridade deixa de ser um mecanismo de poder e passa a constituir-se como uma mediação necessária ao processo educativo, orientada para a formação crítica, a participação e o respeito mútuo.

Segundo Groppa (2000, p.89), as pesquisas sobre o cotidiano escolar testemunham que a questão disciplinar se constitui, atualmente, como uma das queixas principais dos educadores quanto ao trabalho pedagógico. Antigamente, uma queixa como essa jamais seria feita por um professor, pois as salas tinham silêncio absoluto, os movimentos corporais nitidamente contidos. Porém, o mundo mudou, os alunos mudaram. Podemos considerar essa situação como uma causa

Com a crescente democratização política do país, e o distanciamento nas relações sociais, uma nova geração se criou, e novos alunos surgiram. Hoje temos nas salas de aulas sujeitos históricos, mas ao mesmo tempo, guardamos a imagem daquele aluno submisso e temeroso. Tanto o papel do aluno, como o do professor mudou. A escola se tornou um espaço social democrático, onde todos são seres pensantes, e todos possuem o direito de questionar. Porém alguns alunos não conseguem entender determinados parâmetros morais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, etc., parâmetros esses primordiais para a convivência em grupo. (GROPPA, 2000)

Muitos educandos estão assumindo um comportamento de rebeldia, indiferença, ou ainda desrespeito e falta de limites. Os professores estão tendo que se responsabilizar da tarefa de estruturar esses alunos psicologicamente antes da intervenção pedagógica, sendo que isso é responsabilidade do âmbito familiar. (GROPPA, 2000). Em meio a tudo isso, a postura do professor tem perdido a verdadeira função.

Para Júlio Groppa, compreender a indisciplina exige a formulação de três hipóteses centrais.

A primeira delas afirma que “o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade da educação de antigamente” (p. 104).

Ao reexaminar essa hipótese, o autor ressalta que tal explicação possui um caráter predominantemente histórico, uma vez que os padrões de qualidade do ensino na atualidade diferem significativamente daqueles do passado. Assim, a comparação direta entre as duas épocas não é suficiente para justificar o comportamento dos estudantes. Como caminho possível, Groppa defende que, enquanto educadores, devemos assegurar uma escola de qualidade. Quando garantimos esse direito fundamental, que pertence a todos os alunos, criamos um ambiente que favorece o retorno do respeito, estabelecendo relações pedagógicas mais equilibradas e produtivas.

A segunda hipótese apresentada por Júlio Groppa refere-se ao aluno “sem limites”. Trata-se de uma explicação de cunho psicológico, baseada na suposição de que as crianças de hoje não reconhecem a autoridade e

não possuem limites claramente definidos. Essa falta de referência estaria associada à permissividade de alguns pais, que, ao adotarem práticas educativas mais flexíveis ou pouco estruturadas, acabam criando barreiras para o trabalho do professor em sala de aula. Diante disso, o docente muitas vezes se vê "refém" das vontades das crianças, o que interfere diretamente no processo pedagógico e no exercício equilibrado da autoridade escolar.
Como solução para esse problema, pais e professores precisam reconhecer seus papéis, admitindo um consenso que muitas vezes é esquecido de que aluno não é filho, e professor não é pai. Equivocadamente no meio pedagógico dizem "para ser professor, é preciso antes ser um pouco pai" (p. 111). Segundo Groppa esse tipo de enfrentamento do trabalho pedagógico é desaconselhável por três razões:
- Desqualificação da qualificação e do talento específico do professor;
- Desvio de função;
- Quebra do "contrato" pedagógico.

A terceira hipótese seria o aluno "desinteressado". Para os professores, os alunos não veem a sala de aula tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, por isso a falta de interesse e apatia em relação à escola. A saída então seria se modernizar com o uso de recursos mais atraentes e assuntos mais atuais.
Paulo Freire (1996, p.38) enfatiza que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática":

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. FREIRE (1996, p.38)

Então devemos analisar uma quarta hipótese para a questão da indisciplina, com uma visão alternativa de cunho escolar, para que possamos olhar com outros olhos a indisciplina. Talvez, as relações estabelecidas na sala de aula, não está de acordo com as expectativas dos envolvidos. É preciso repensar os conteúdos específicos e os métodos utilizados.
O autor Julio Groppa define quatro premissas pedagógicas fundamentais. São elas:
- o conhecimento: o objeto exclusivo da ação do professor;
- a relação professor-aluno: a distinção entre os papéis de aluno e professor deve ser preservada;
- a sala de aula: é o local onde a educação escolar acontece;
- o contrato pedagógico: é o regulador, nele encontramos as regras de convivência que orientam o funcionamento da sala de aula.

Com essas premissas, a indisciplina não vem existir, uma vez que a sala de aula se torna um ambiente de aprendizagem, onde cada um sabe seu papel, as regras são decididas em conjunto, e a autoridade é exercida de maneira democrática. Também é preciso pensar na afetividade, ela deve existir, porém não pode interferir no cumprimento ético do dever do professor no exercício de sua autoridade. "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou da permanência do hoje." (FREIRE, 1996, p.143)

Vimos até aqui a indisciplina como uma das maiores causas no conflito entre autoridade e autoritarismo. Para concluirmos, podemos levantar mais uma causa frequente na sala de aula: A formação fragilizada e falta de segurança do professor.
Paulo Freire, enfatiza que "ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade". (1996, p. 91)
[...] A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.FREIRE (1996, P.91)
Com isso, podemos concluir que a falta de

competência profissional desqualifica a autoridade do professor. É preciso, ainda, que essa relação seja marcada pela generosidade. O clima de respeito não se impõe, mas nasce de relações justas e equilibradas, nas quais a autoridade do professor não se confunde com autoritarismo, e a liberdade do aluno não se transforma em descompromisso. Quando a autoridade docente é exercida com responsabilidade, ética e sensibilidade, ela orienta, organiza e dá sentido ao processo educativo. Ao mesmo tempo, a liberdade do estudante, compreendida como autonomia em construção, assume um caráter formador dentro do espaço pedagógico. Assim, autoridade e liberdade deixam de ser forças opostas e passam a constituir elementos complementares na construção de um ambiente de aprendizagem mais humano, democrático e transformador.

CONCLUSÃO

A discussão sobre autoridade e autoritarismo no contexto escolar revela-se essencial para compreender os desafios contemporâneos vivenciados por professores e alunos no cotidiano das instituições de ensino. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que a indisciplina, frequentemente atribuída exclusivamente aos estudantes, não pode ser analisada de forma isolada ou simplista. Ela emerge, ao contrário, de uma complexa teia de fatores históricos, sociais, pedagógicos e institucionais que moldam as práticas educativas e as relações humanas que se estabelecem na escola.

A análise das contribuições de Júlio Groppa Aquino e Paulo Freire mostrou que a autoridade docente, quando exercida de forma ética, democrática e dialogada, constitui um elemento estruturante da prática pedagógica. A autoridade, nesse sentido, difere radicalmente do autoritarismo: enquanto a primeira se fundamenta na competência, no compromisso e no respeito mútuo, o segundo se baseia na imposição, na coerção e na negação da voz do educando. A escola historicamente sustentou práticas autoritárias, legitimadas por uma cultura patriarcal e disciplinadora, mas este modelo tornou-se incompatível com a democratização das relações sociais e com o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes.

O estudo reforça que a autoridade democrática não pressupõe permissividade, mas sim uma postura docente que articula firmeza, clareza e abertura ao diálogo. O papel do professor, portanto, não é o de um detentor absoluto do saber, mas o de um mediador comprometido com a formação autônoma dos alunos. Freire é incisivo ao afirmar que ensinar exige rigorosidade ética, reflexão crítica e competência profissional — condições indispensáveis para que o professor exerça sua autoridade de modo legítimo e transformador.

Outro aspecto central desta análise diz respeito à formação docente. A fragilidade na formação inicial e continuada, somada às condições desfavoráveis de trabalho, têm contribuído para a insegurança profissional e, consequentemente, para o enfraquecimento da autoridade do professor em sala de aula. Sem domínio teórico, clareza metodológica e postura ética, o docente torna-se vulnerável à perda de controle da turma e ao desgaste emocional. Freire enfatiza que a autoridade só se sustenta quando acompanhada da competência; portanto, investir na formação crítica e sólida do professor não é apenas desejável, mas indispensável para o bom funcionamento da escola.

Também se observou que a indisciplina não pode ser compreendida apenas como um problema comportamental dos alunos, mas como um indicador relacional que aponta falhas na organização da sala de aula, no contrato pedagógico e na comunicação entre professor e estudantes. A escola precisa reconhecer que os alunos de hoje são sujeitos históricos, críticos e inseridos em uma sociedade marcada por rápidas transformações culturais e tecnológicas. Exigir que se comportem como estudantes de décadas passadas é desconsiderar sua realidade e ignorar suas formas contemporâneas de estar no mundo. Assim, torna-se evidente que o enfrentamento da indisciplina deve passar por uma revisão das práticas pedagógicas, pela construção conjunta de regras de convivência, pela valorização da escuta e pela oferta de um ambiente escolar que promova respeito, cooperação e sentido no ato de aprender. Uma autoridade docente alicer-

çada em princípios democráticos é capaz de criar condições para que o aluno participe ativamente do processo educativo, compreenda as razões das normas e encontre significado naquilo que lhe é ensinado.

Por fim, a análise apresentada permite afirmar que está, de fato, nas mãos do professor grande parte da responsabilidade pela construção de um clima educativo equilibrado e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, isso não significa responsabilizar individualmente o docente, mas reconhecer que sua ação está profundamente ligada à qualidade da sua formação, ao suporte institucional e à cultura escolar que o cerca. Autoridade e liberdade não são polos opostos, mas dimensões complementares que, quando articuladas de modo ético e consciente, contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar da construção de uma sociedade mais justa.

A sala de aula continua sendo um dos espaços mais potentes para a reinvenção do ser humano. Nela, professores e alunos se encontram para aprender, ensinar, questionar e construir coletivamente novos sentidos para a educação. O desafio contemporâneo não é recuperar um modelo disciplinar ultrapassado, mas fortalecer uma autoridade que eduque, que emancipe e que reconheça o outro como sujeito — nunca como objeto — da prática educativa.

REFERÊNCIAS

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

GROPPA, J. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus,2000.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 4 E 5 ANOS, DA REDE PÚBLICA

CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

RESUMO

Na sociedade cada vez mais diversa de hoje, garantir a inclusão e a participação igualitária de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, é um aspecto fundamental da promoção de uma sociedade justa. As crianças surdas na faixa etária entre 4 e 5 anos devem ser cada vez mais incluídas nas escolas públicas, para que o processo seja bem-sucedido, é necessário que as escolas se adaptem para oferecer o que a sociedade precisa. Isso inclui a implementação de políticas públicas que possam ajudar essas crianças. É preciso caracterizar sobre o que é a compreensão da criança surda, educação de surdos, identidade e cultura, e como os projetos de inclusão são realizados. O objetivo do trabalho é aprofundar os diversos aspectos da caracterização da criança surda, dessa forma compreendendo suas necessidades. O trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica com base em artigos, e fontes de busca foram analisados. Conclui-se que é fundamental aplicar metodologias para que os educadores possam promover a inclusão e a participação efetiva, permitindo que essas crianças atinjam todo o seu potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação. Inclusão. Surdez.

INTRODUÇÃO

O tema sobre a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil, de 4 e 5 anos, da Rede Pública é um tema de extrema importância, o tema debate como é fundamental garantir que essas crianças tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo em que possam se desenvolver plenamente. A inclusão dessas crianças desde a Educação Infantil fortalece a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando a elas as mesmas oportunidades de aprendizado que as demais crianças.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global de uma criança. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase crescente na inclusão de crianças com habilidades diversas, incluindo crianças surdas, em ambientes de educação infantil.

Justifica-se a escolha do tema pois a inclusão das crianças surdas na educação infantil da rede pública é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir o acesso à educação de qualidade para todos. A presença dessas crianças na sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e respeitadora da diversidade. Além disso, a educação inclusiva proporciona um ambiente propício para a aprendizagem e a socialização, estimulando o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais das crianças surdas.

Assim, a inclusão das crianças surdas na educação infantil da rede pública é um direito e uma necessidade, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir daí surge o problema: quais as dificuldades da inclusão dentro do âmbito educacional de crianças entre 4 e 5 anos?

O presente trabalho tem como tem como objetivo aprofundar os diversos aspectos da caracterização da criança surda, dessa forma compreendendo suas necessidades, sobretudo em torno da inclusão dessas crianças dentro da educação infantil.

O trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica com base em artigos, e fontes de busca foram analisados os títulos e resumos, visando a melhor seleção, logo, serão colocados em ficha com os dados do periódico, idioma, base de dados, objetivos, ano de publicação, resultados e conclusões.

DESENVOLVIMENTO

Em primeiro lugar, a inclusão desempenha um papel crucial no empoderamento das crianças surdas e proporcionando-lhes oportunidades iguais para prosperar acadêmica, social e emocionalmente. Ao integrar crianças surdas em salas de aula regulares ao lado de seus pares ouvintes, não só permite que elas acessem os mesmos recursos educacionais, mas também promove um senti-

mento de pertencimento e aceitação entre seus pares. A inclusão reconhece que cada indivíduo tem habilidades e perspectivas únicas para contribuir, independentemente de sua condição auditiva (Ramos, 2023).

Além disso, a educação inclusiva traz imensos benefícios sociais para as crianças surdas. Quando colocados em salas de aula tradicionais, eles recebem oportunidades de promover amizades significativas, desenvolver habilidades sociais e formar conexões com colegas de diversas origens. Ao interagir com os pares ouvintes desde cedo, barreiras e equívocos sobre os indivíduos surdos são quebrados, promovendo uma sociedade mais inclusiva e acolhedora (Martins, 2012).

No entanto, a inclusão bem-sucedida de crianças surdas requer planejamento e apoio cuidadosos. Estratégias de comunicação efetivas devem ser implementadas, garantindo que a criança surda tenha acesso a aparelhos auditivos adequados, tecnologias assistivas e intérpretes de língua de sinais, sempre que necessário.

Além disso, os professores precisam estar equipados com a formação e os recursos necessários para atender às diversas necessidades de seus alunos, incluindo a implementação de práticas inclusivas e a modificação dos materiais curriculares.

A inclusão de crianças surdas é um passo vital para a criação de uma sociedade equitativa que valorize os direitos e habilidades de cada indivíduo. Ao proporcionar igualdade de oportunidades e acesso à educação, interação social e crescimento pessoal, estamos alimentando uma geração que celebra a diversidade e promove a empatia.

De acordo com o autor por meio da implementação de práticas inclusivas, podemos auxiliar essas crianças a atingir todo o seu potencial e contribuir significativamente para a sociedade. Vamos nos esforçar juntos para construir um mundo onde a inclusão seja a norma e todos, independentemente de suas habilidades, possam florescer.

No mundo atual em rápida evolução, o conceito de inclusão ganhou imensa força, particularmente quando se trata de educação. A verdadeira inclusão da criança engloba o fornecimento de oportunidades iguais para que todos os alunos prosperem dentro dos ambientes educacionais tradicionais. Além da mera presença física, esse conceito envolve abraçar e celebrar a diversidade, fornecendo apoio adequado para garantir que cada criança possa atingir todo o seu potencial.

A verdadeira inclusão começa com o reconhecimento e a valorização dos pontos fortes, habilidades e perspectivas únicas de cada criança. Vai além de marcar caixas e cumprir requisitos legais; Tem como foco criar um ambiente que favoreça o crescimento, o pertencimento e o respeito a todos os alunos.

Para o autor essa abordagem reconhece que cada criança é diferente e tem necessidades individuais de aprendizagem. Consequentemente, procura atender a essas necessidades por meio de sistemas personalizados de instrução, acomodação e suporte. Um aspecto crucial da verdadeira inclusão é a provisão de desenvolvimento profissional integral e contínuo para os educadores.

Os professores devem ser formados em práticas inclusivas, instrução diferenciada e técnicas de gestão comportamental para atender efetivamente a alunos diversos. Este treinamento traz as habilidades necessárias para criar um ambiente de sala de aula inclusivo que promova a aprendizagem para todos.

Além disso, a colaboração eficaz entre educadores, pais/encarregados de educação e pessoal de apoio é fundamental para alcançar uma inclusão genuína. Ao trabalhar em conjunto, essas partes interessadas podem criar um sistema de apoio holístico que atenda às diversas necessidades de cada criança. A comunicação e a colaboração regulares ajudam a garantir que as estratégias sejam alinhadas e implementadas de forma consistente em todos os ambientes, promovendo uma experiência de aprendizagem contínua e inclusiva. Adaptar o currículo e os materiais para atender às necessidades de diversos alunos é outro componente essencial.

As estratégias instrucionais devem ser flexíveis, envolventes e acessíveis, atendendo a uma ampla gama de estilos, habilidades e interesses de aprendizagem. Ao utilizar várias metodologias e tecnologias, os educadores podem facilitar a participação ativa e o en-

gajamento significativo de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Um ambiente educacional inclusivo exemplar também busca minimizar barreiras físicas e atitudinais que dificultam a participação da criança. Recursos de acessibilidade, como rampas, elevadores e tecnologia assistiva devem estar prontamente disponíveis para garantir que todos os alunos possam acessar todas as áreas da escola e participar ativamente das atividades de aprendizagem. É fundamental a colaboração entre educadores, administradores, pais e partes interessadas da comunidade para garantir um sistema de suporte contínuo, a comunicação regular e a colaboração entre todas as partes são cruciais para atender às diversas necessidades desses alunos e implementar estratégias eficazes. Para alcançar a verdadeira inclusão, os educadores devem receber desenvolvimento e apoio profissional adequados.

Ao equipar os educadores com os conhecimentos e habilidades necessários, eles podem empregar práticas baseadas em evidências e incorporar tecnologias assistivas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. A formação contínua deve ser fornecida, permitindo que os educadores aprimorem continuamente suas práticas e se mantenham atualizados com as pesquisas e metodologias mais recentes.

A verdadeira inclusão da criança no público-alvo da educação especial engloba aspectos acadêmicos, sociais e emocionais. Requer adaptar estratégias de instrução, promover a aceitação social, abordar o bem-estar emocional e promover a colaboração entre todas as partes interessadas. Ao abraçar a verdadeira inclusão, podemos criar uma sociedade que defenda a diversidade, capacite as pessoas com deficiência e garanta oportunidades iguais para todos na arena educacional.

Ao refletir sobre a verdadeira inclusão da criança Público-alvo da Educação Especial, deve -se garantir que os espaços destinados à Educação permitam livre acesso a todos os estudantes. Antes dos movimentos para a inclusão dessas crianças na escola regular, elas eram discriminadas na sociedade e muitos nem frequentavam as escolas.

Para Ramos (2023, p.27-28), existiam e ainda existem alguns equívocos em relação à educação da ´pessoa público-alvo da Educação Especial. O primeiro deles é que “as pessoas com deficiência necessitam de cuidados especiais.” A segunda ideia a ser combatida é: “Os profissionais que lidam com as pessoas com deficiência, principalmente os professores, precisam ser especialistas.”. O terceiro equívoco é “As pessoas com deficiência têm de frequentar escolas especiais”. O último deles é “As pessoas com deficiência atrapalham a aprendizagem de outras crianças.”

Dessa forma entende-se que posteriormente, foram criadas escolas para deficientes que eram frequentadas apenas por crianças que compartilhavam das mesmas características, como: escola para crianças surdas, escola para crianças cegas, escola para pessoas com deficiência intelectual e escolas para pessoas com deficiências físicas.

A brincadeira é uma atividade essencial e característica das crianças de 4 e 5 anos, durante essa fase, elas estão em pleno desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, e brincar se torna fundamental para estimular todas essas áreas. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar, criar, experimentar e se expressar.

Elas desenvolvem habilidades motoras, como correr, pular, equilibrar-se, bem como aprimoram a coordenação entre mãos e olhos. Além disso, a brincadeira também permite que elas aprendam a compartilhar, colaborar, comunicar e resolver problemas, habilidades sociais essenciais para o convívio em sociedade.

Durante os 4 e 5 anos, as brincadeiras tendem a ser mais imaginativas e simbólicas. As crianças adoram brincar de faz de conta, criando histórias, interpretando diferentes papéis e estimulando a sua imaginação. Os brinquedos tornam-se importantes aliados nesse processo, pois fornecem materiais e imitações do mundo real para que possam explorar e reproduzir situações do cotidiano.

É importante que os adultos incentivem e participem das brincadeiras das crianças nessa fase. Ao interagirem, os adultos fornecem apoio emocional, estimulam a criatividade e possibilitam a aprendizagem através

da brincadeira. Além disso, brincar também é uma forma de fortalecer os laços afetivos, criando momentos de conexão e diversão entre adultos e crianças.

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos. Ao brincarem, elas aprendem, experimentam, se divertem e crescem. Por isso, é fundamental que sejam proporcionados espaços e tempo para que possam explorar sua imaginação e criatividade.

Encontram-se ainda muitas pessoas na sociedade que apresentam um preconceito em relação ao acesso e permanência dessas crianças na escola regular, expondo ideias repletas desses equívocos. Muitas dessas pessoas pensam na pessoa com deficiência como alguém sem capacidade e que não podem oferecer uma produção aceitável para a sociedade.

Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPE) que propõe o acesso e total aprendizagem das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades. Para Dutra (2021, p.45), esse documento possibilita "a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos". A autora também apresenta os objetivos orientadores para a implantação dessa política:

Possibilitar a Transversalidade da Educação Especial: ela deve ocorrer da Educação Infantil até o Ensino Superior;

Articular o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o trabalho da escola;

Acessar os níveis mais elevados de ensino;

Assegurar aos professores do Atendimento Educacional Especializado a formação para este trabalho e aos profissionais da educação para a inclusão escolar;

Garantir a participação da família e da comunidade;

Desenvolver estratégias para a acessibilidade em todos os seus aspectos;

Assegurar a integração dos setores regionais para implementação das políticas públicas.

Portanto, apoiadas nas legislações e orientações institucionais, a escola precisa planejar para assegurar o acolhimento e a permanência das crianças público-alvo da Educação Especial, garantindo os direitos à aprendizagem, ao convívio e as trocas significativas com as outras crianças, garantindo a verdadeira inclusão.

No cenário educacional inclusivo de hoje, as salas de aula na educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, se esforçam para acomodar crianças de diversas habilidades, incluindo aquelas que são surdas ou com deficiência auditiva. As experiências de crianças surdas de 4 e 5 anos no jardim de infância são cruciais para o seu desenvolvimento global e sucesso educacional futuro.

As crianças surdas na educação Infantil, dependem principalmente da língua de sinais, dispositivos de amplificação ou uma combinação de ambos para se comunicar. Enquanto algumas crianças podem ter implantes cocleares ou aparelhos auditivos, outras podem confiar apenas em pistas visuais e linguagem de sinais. É importante que os educadores estejam atentos a essas preferências de comunicação e adaptem suas estratégias de ensino de acordo.

As salas de aula da educação infantil devem criar um ambiente que suporte as diversas necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que são surdos. A implementação de recursos visuais, como horários e pistas visuais, pode melhorar a compreensão e promover a independência nas atividades diárias. Além disso, o fornecimento de dispositivos de escuta assistiva, como amplificadores de som e sistemas de legendagem em sala de aula, garante que as crianças surdas tenham acesso igualitário à informação auditiva.

Criar oportunidades de interação entre pares é crucial para promover a inclusão de crianças surdas. Emparelhá-los com colegas ouvintes durante as atividades em grupo pode incentivar a integração social e promover amizades. Os professores também podem introduzir palavras e frases básicas da língua de sinais para toda a classe, promovendo a compreensão e aceitação entre os alunos.

Segundo o autor embora os surdos da educação infantil devam ser expostos ao mesmo currículo que seus colegas ouvintes, é importante fornecer possibilidade de romper barreiras para eliminar as suas limitações. Isso pode envolver a incorporação do ensi-

no da língua de sinais nas aulas diárias ou a utilização de recursos visuais para melhorar a compreensão.

A surdez é uma condição física que afeta a capacidade de uma pessoa de ouvir os sons ao seu redor. Entre os diversos tipos de deficiência auditiva, a surdez é caracterizada pela perda completa ou quase completa da audição. Nesse sentido, o indivíduo surdo enfrenta desafios significativos na comunicação e interação com o ambiente.

O deficiente auditivo surdo pode ser classificado em dois grupos principais: surdo pré-lingual e surdo pós-lingual. O surdo pré-lingual é aquele que adquire a surdez antes de aprender a fala e a língua de seu país. Por outro lado, o surdo pós-lingual é aquele que perde a audição após a aquisição da fala e da linguagem.

A surdez pode ser causada por diversas razões, sendo as principais a hereditariedade, infecções graves no ouvido, exposição excessiva a ruídos altos e lesões no ouvido. É importante ressaltar que a surdez não é uma doença, mas uma condição permanente que requer adaptações e suporte adequados.

A comunicação com uma pessoa surda é desafiadora e requer métodos alternativos. A língua de sinais é uma forma amplamente utilizada por surdos para se comunicar e se expressar. Cada país possui sua própria língua de sinais, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil.

A colaboração com educadores especializados, como intérpretes de língua de sinais ou fonoaudiólogos, pois são necessários fora da sala regular e integração com os professores, pode apoiar ainda mais o desenvolvimento acadêmico e linguístico de crianças surdas.

O envolvimento da família desempenha um papel crucial no sucesso das creches surdas. A comunicação regular com os pais e responsáveis ajuda os educadores a entender as necessidades exclusivas da criança e fornece uma plataforma para a troca de informações valiosas.

Além disso, incentivar as famílias a continuar o ensino da língua de sinais em casa cria um ambiente consistente e rico em linguagem que promove a aquisição da linguagem e o desenvolvimento geral das crianças surdas. A inclusão de crianças surdas na educação infantil é crucial para o seu crescimento global e sucesso educacional.

Ao criar ambientes de apoio, promover a interação entre pares, oferecer instrução especializada e promover o envolvimento familiar, os educadores podem garantir que os alunos surdos de 4 e 5 anos tenham acesso igual à educação e prosperem em suas salas de aula da educação infantil. Por meio desses esforços, podemos promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

A surdez é uma deficiência sensorial que afeta milhões de indivíduos em todo o mundo, entre eles, as crianças surdas enfrentam desafios distintos enquanto navegam por vários aspectos da vida. Compreender as características das crianças surdas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias efetivas que promovam seu ótimo desenvolvimento e inclusão na sociedade.

Uma das principais características da criança surda gira em torno de sua comunicação e desenvolvimento da linguagem. A surdez pode dificultar sua capacidade de adquirir a linguagem falada naturalmente; portanto, abordagens alternativas são necessárias. A língua de sinais, como a Língua Americana de Sinais (ASL), serve como uma ferramenta de comunicação vital para essas crianças. Além disso, as crianças surdas muitas vezes dependem da leitura labial, da linguagem escrita e de pistas visuais para compreender e se expressar de forma eficaz.

As crianças surdas muitas vezes encontram desafios educacionais únicos. Proporcionar-lhes acesso a recursos e apoio educacional abrangente e especializado é crucial. A educação de surdos normalmente envolve abordagens personalizadas que se concentram na aprendizagem visual e individualizada.

A incorporação de tecnologias assistivas, como aparelhos auditivos e implantes cocleares, pode melhorar suas experiências de aprendizagem. Além disso, a utilização de recursos visuais e a incorporação da interpretação da língua de sinais em ambientes de sala de aula podem facilitar a comunicação e o processamento de informações eficazes.

O desenvolvimento social e emocional das crianças surdas desempenha um papel fundamental no seu bem-estar global. Devido às possíveis barreiras de comunicação, as crianças surdas podem enfrentar dificuldades em estabelecer conexões significativas e construir relacionamentos com seus pares.
Eles podem experimentar sentimentos de isolamento ou baixa autoestima, o que pode afetar seu bem-estar emocional. Incentivar ambientes inclusivos e promover interações sociais pode apoiar seu crescimento emocional e ajudá-los a desenvolver um senso positivo de si mesmos.
O papel das famílias e comunidades no apoio ao desenvolvimento das crianças surdas é primordial. Fornecer aos pais recursos e informações sobre programas de intervenção precoce, linguagem de sinais e tecnologias assistivas os capacita para facilitar o progresso de seus filhos de forma eficaz. Construir conexões com membros da comunidade surda pode criar uma rede de apoio e fornecer insights valiosos sobre a cultura e a identidade surdas.
Garantir acessibilidade e inclusão para crianças surdas em diversos domínios sociais é um aspecto crítico de sua caracterização. As instituições de ensino, os espaços públicos e os locais de trabalho devem fornecer acomodações adequadas, como intérpretes de língua de sinais, serviços de legendagem e recursos visuais. A implementação de políticas e práticas inclusivas promove um ambiente onde as crianças surdas podem prosperar e participar plenamente da sociedade.
Caracterizar a criança surda envolve compreender suas necessidades e desafios únicos em vários domínios, da comunicação e desenvolvimento da linguagem à educação, bem-estar social e emocional, apoio familiar e acessibilidade, cada aspecto desempenha um papel crucial na formação das experiências das crianças surdas.
Reconhecer e abordar essas características permite a implementação de estratégias efetivas que garantam sua plena inclusão e maximizem seu potencial de sucesso. A legislação para surdos tem desempenhado um papel crucial no avanço dos direitos e oportunidades das pessoas com deficiência auditiva. Por meio da implementação de várias leis e regulamentos, os governos em todo o mundo procuram garantir a igualdade de acesso à educação, emprego, saúde e comunicação para a comunidade surda.
A legislação para surdos normalmente se concentra em proporcionar igualdade de oportunidades em vários domínios. O setor de educação muitas vezes serve como uma pedra angular. Leis como a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) nos Estados Unidos exigem que as escolas forneçam acomodações acadêmicas adequadas, incluindo intérpretes de língua de sinais, legendas ocultas e tecnologia assistiva, facilitando o acesso igualitário para alunos surdos.
O uso da tecnologia digital trouxe avanços significativos na disponibilização de informações aos indivíduos com deficiência auditiva. A legislação visa frequentemente garantir que as novas tecnologias sejam concebidas tendo em conta as características de acessibilidade. A Lei de Acessibilidade de Comunicações e Vídeo do Século XXI (CVAA) nos EUA garante que dispositivos e serviços de telecomunicações, incluindo smartphones e plataformas de comunicação baseadas na Internet, sejam acessíveis à comunidade surda.
A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece e defende os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as surdas. Muitos países também estabeleceram organizações nacionais ou ouvidorias para monitorar a implementação da legislação, lidar com reclamações e aumentar a conscientização sobre os direitos das pessoas surdas (Schwanck, 2010).
Esforços contínuos na elaboração e implementação de legislação abrangente são cruciais para garantir que a comunidade surda possa participar plena e igualmente em nosso mundo em constante evolução. A Educação Infantil (EI) desempenha um papel fundamental no estabelecimento das bases para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de uma criança.
Toda criança merece uma oportunidade igual de prosperar em sua jornada educacional, inclusive as surdas. A fim de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, educadores e partes interessadas devem

implementar estratégias que apoiem as necessidades únicas das crianças surdas. A identificação precoce da perda auditiva é fundamental para a realização de intervenções adequadas.

Uma das formas de inclusão é a presença de um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na sala de aula. O intérprete tem a função de traduzir o conteúdo ministrado pelo professor para a linguagem em Libras, garantindo que a criança surda tenha acesso pleno ao conhecimento. Além disso, o intérprete também auxilia na comunicação entre a criança surda e os demais alunos, promovendo a interação e a inclusão social.

Outra forma importante de inclusão é a adoção de recursos visuais e materiais pedagógicos adaptados. É fundamental que a escola disponibilize materiais didáticos em formatos acessíveis, como livros com ilustrações e diagramas, vídeos legendados em Libras, entre outros recursos visuais. Dessa forma, a criança surda poderá compreender melhor os conteúdos apresentados, facilitando seu processo de aprendizagem.

Além disso, é essencial que a escola promova a conscientização dos demais alunos sobre a deficiência auditiva e a importância da inclusão. Isso pode ser feito por meio de palestras, atividades educativas e debates em sala de aula. Ao compreenderem as necessidades e especificidades da criança surda, os demais alunos estarão mais propensos a acolhê-la e a contribuir para seu processo de inclusão.

É importante também ressaltar a importância da presença de profissionais capacitados na escola, como professores bilíngues, que dominem tanto a língua oral quanto a Libras. Esses profissionais têm a capacidade de utilizar estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas da criança surda, garantindo a sua participação e o seu progresso escolar.

Por fim, a escola deve implementar um ambiente físico acessível, com adaptações necessárias para a comodidade e segurança da criança surda. Isso inclui a disponibilização de sinalização visual indicando ambientes, salas e banheiros, a instalação de sistemas de alarme luminoso em caso de emergência, entre outras medidas que facilitem a locomoção e a integração do aluno surdo.

CONCLUSÃO

As escolas devem oferecer aos alunos, independente da educação especial a oportunidade de aprender. A escola deve se adaptar para ensinar todas as crianças e elas devem se comprometer com seus estudos juntamente com suas famílias. Não é possível que todos aprendam a mesma coisa da mesma forma. O objetivo das escolas é ensinar de forma que todos possam aprender, mas cada ser humano é diferente, a escola precisa descobrir maneiras de ensinar a todos, ela não pode fazer isso sozinha, professores precisam de ajuda de especialistas e da escola.

A inclusão de crianças surdas na educação infantil envolve a criação de um ambiente onde todas as crianças possam aprender, explorar e crescer juntas, independentemente de suas habilidades auditivas. A comunicação eficaz está no cerne da educação inclusiva para crianças surdas, os educadores empregam uma série de estratégias, como língua de sinais, recursos visuais e dispositivos de comunicação aumentada para facilitar a comunicação eficaz entre crianças surdas e seus pares e educadores.

A inclusão bem-sucedida de crianças surdas requer a promoção de parcerias colaborativas entre educadores, pais e outros profissionais. A comunicação regular e a troca de informações sobre o progresso e as necessidades específicas da criança garantem uma abordagem holística do seu desenvolvimento. Ao trabalhar em conjunto, uma rede de apoio é formada para enfrentar desafios e proporcionar uma experiência educacional inclusiva.

Ao adaptar as técnicas de ensino, os educadores podem facilitar a aprendizagem e a participação efetivas, permitindo que essas crianças atinjam todo o seu potencial. A educação inclusiva desafia os estereótipos sociais em torno da surdez, promovendo uma cultura de aceitação e valorização de todas as habilidades. Isso serve para promover a igualdade e a inclusão, não apenas dentro dos ambientes educacionais, mas também dentro da comunidade em geral.

A inclusão de crianças surdas na educação in-

fantil é um passo vital para a criação de uma sociedade inclusiva, que valorize e valorize a diversidade. Ao empregar estratégias de comunicação eficazes, adaptar o currículo e promover parcerias colaborativas, podemos garantir que todas as crianças, incluindo as crianças surdas, recebam oportunidades iguais de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: Corde, 2009.

BERSCH, R. Exemplo de tecnologia assistiva para surdo. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Exemplos-de-Tecnologia-Assistiva-para-surdos-de-acordo-com-Bersch-2017_fig4_360587581>. Acesso em: 18 abr. 2025

DUTRA, C. P; DUTRA, M. C. IN.:MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021

FONSECA. J. J. S. Metodologia da pesquisa cientifica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LIMA, E. M. S. Tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 66-74. junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-surdo>. Acesso em: 18 21 abr. 2025

MARTINS, K. R. A inclusão das crianças surdas na educação infantil. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129943/artespedinfpl-fns1ed005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2025

SCHWANCK, T. M. Inclusão e surdez na educação infantil. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71992/000880815.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2025

OLIVEIRA, M. R. INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Algumas Reflexões. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4033/1/MRO03122013.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025

RAMOS, R. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2023.

RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE

CRISTIANE SEVERO BASTOS

RESUMO
Este artigo examina o racismo estrutural nas escolas municipais de São Paulo, investigando como a marginalização da africanidade influencia o currículo e a formação dos estudantes. O estudo analisa a abordagem de conteúdos relacionados à história, costumes, religiosidade, musicalidade afro-brasileira, além da literatura africana e afro-brasileira, dentro das diretrizes da rede municipal. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em revisão bibliográfica, análise de documentos curriculares, observação de práticas pedagógicas e relatos do cotidiano escolar, com foco especial em estudantes das periferias. Constatou-se que a população negra enfrenta invisibilidade cultural, refletida na ausência de representatividade em livros didáticos, projetos escolares e práticas docentes, perpetuando desigualdades herdadas da escravidão. Conclui-se que a educação decolonial — que valoriza a africanidade, a literatura afro-brasileira e africana, a musicalidade e as tradições culturais — é essencial para promover inclusão, equidade e a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel social.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural. Africanidade. Literatura afro-brasileira. Educação decolonial. Periferia.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural é uma forma histórica de desigualdade que atravessa instituições brasileiras e se manifesta com intensidade no sistema educacional. Como lembra Chauí (2018), ele não se resume a preconceitos individuais: está presente nas normas, no currículo, nas práticas e na cultura escolar, produzindo efeitos cumulativos que marginalizam populações historicamente oprimidas. Nas escolas municipais de São Paulo, essa realidade se evidencia na baixa representatividade da história, cultura e literatura afro-brasileira e africana, frente à predominância de narrativas eurocêntricas.

A educação formal tem grande potencial transformador, mas isso só acontece quando adota estratégias decoloniais que valorizem a africanidade e estimulem reflexões críticas sobre a escravidão e suas consequências atuais. Apesar da Lei 10.639/2003 tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, a implementação ainda enfrenta desafios: formação docente limitada, escassez de materiais pedagógicos adequados e resistência cultural e institucional. Munanga (2019) alerta que a escola muitas vezes reforça o racismo estrutural ao silenciar a história negra, gerando invisibilidade e perpetuando desigualdades.

Além disso, estudantes das periferias, de grande maioria negros, frequentemente não se reconhecem nos conteúdos escolares, percebendo a ausência de representatividade em livros, projetos culturais e práticas pedagógicas. Este estudo busca analisar essas questões e propor estratégias que integrem educação decolonial, valorização da africanidade e literatura afrobrasileira e africana como ferramentas de combate à invisibilidade cultural e fortalecimento da identidade étnico-racial

RACISMO ESTRUTURAL E SUPREMACIA BRANCA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

O racismo estrutural nas escolas municipais manifesta-se de forma ampla e persistente, ultrapassando as relações interpessoais e se enraizando no currículo, na organização institucional e nas práticas pedagógicas cotidianas. Trata-se de um fenômeno que naturaliza desigualdades históricas e contribui para a marginalização da população negra, sobretudo dos estudantes que vivem nas periferias urbanas. Nessa perspectiva, o racismo não pode ser compreendido como um conjunto de atitudes isoladas ou pontuais, mas como parte de uma lógica social mais profunda que orienta escolhas, silêncios e prioridades no interior das instituições escolares. Como explica Munanga (2019, p. 45), “o racismo estrutural não é resultado da ação individual isolada, mas da manutenção

de uma lógica social que perpetua desigualdades históricas e invisibiliza a população negra".

Essa lógica se sustenta, em grande medida, na supremacia branca, entendida como um sistema de valores, práticas e representações que legitima privilégios para grupos racialmente definidos como "brancos" e desqualifica ou apaga saberes e identidades negras. Roediger (1991) observa que "o conceito de 'brancura' foi moldado para criar uma hierarquia racial que legitimou a exploração de pessoas negras e indígenas, naturalizando a dominação e a exclusão social". No espaço escolar, essa hierarquia se expressa na centralidade de autores eurocêntricos, na pouca presença de referências afro-brasileiras e africanas nos materiais didáticos e na repetição de práticas pedagógicas que reforçam desigualdades raciais sem, muitas vezes, serem percebidas como problemáticas.

Além disso, mecanismos sutis de defesa e negação contribuem para a manutenção desse cenário. DiAngelo (2018) explica que "as fragilidades brancas funcionam como mecanismos de proteção que mantém o racismo estrutural invisível, permitindo que práticas discriminatórias se perpetuem sem serem questionadas". No cotidiano escolar, isso se traduz na dificuldade de reconhecer o racismo como um problema institucional, no receio de abordar o tema em sala de aula ou na tendência de tratar episódios discriminatórios como exceções, e não como parte de uma estrutura mais ampla.

A invisibilidade cultural produz efeitos concretos na trajetória escolar dos estudantes negros. Ao não se reconhecerem nas narrativas apresentadas nos livros, nas aulas ou nos projetos pedagógicos, muitos desenvolvem baixa autoestima e passam a internalizar a ideia de que sua história, sua cultura e seus saberes ocupam um lugar secundário na sociedade. Como afirma Djamila Dias (2018), "não reconhecer a história e a cultura de uma população é negar sua existência simbólica e política". Essa negação se materializa no dia a dia escolar por meio da desvalorização de trabalhos produzidos por estudantes negros, de comentários discriminatórios entre colegas, da ausência de representatividade nos materiais didáticos e da realização de celebrações superficiais, restritas a datas como o Dia da Consciência Negra, sem aprofundamento histórico ou reflexão crítica.

Dessa forma, o racismo estrutural nas escolas municipais não se restringe a episódios isolados de preconceito, mas se encontra profundamente enraizado nas instituições, orientando práticas, discursos e omissões. Reconhecer essa dimensão estrutural é um passo fundamental para que a escola possa se transformar em um espaço efetivamente comprometido com a equidade, o reconhecimento da diversidade e a construção de uma educação antirracista.

AFRICANIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA, COSTUMES, RELIGIOSIDADE E LITERATURA

História e Escravidão

A escravidão africana no Brasil constituiu um sistema estruturante que deixou marcas profundas na formação da sociedade, influenciando não apenas as relações econômicas, mas também a organização social, as concepções de raça e as hierarquias que ainda hoje orientam as relações sociais. O projeto colonial e escravocrata não se limitou à exploração da força de trabalho, mas operou também no plano simbólico, ao tentar apagar saberes, línguas, tradições e práticas religiosas trazidas pelos povos africanos. Esse processo de silenciamento e desvalorização produziu o que Chauí (2018) define como uma "amnésia cultural", cujos efeitos permanecem presentes no imaginário social e nas instituições brasileiras, inclusive na escola.

Apesar da violência desse sistema, os povos africanos e seus descendentes não foram sujeitos passivos da história. Por meio da resistência cotidiana e da criatividade, mantiveram e reinventaram suas práticas culturais, dando origem a manifestações que atravessam a música, a dança, a culinária, a religiosidade e as formas de organização social. Essas expressões culturais não apenas garantiram a preservação da memória e da identidade africana, mas também contribuíram de maneira decisiva para a constituição da cultura brasileira, ainda que muitas vezes tenham sido historicamente invisibilizadas

ou estigmatizadas.
Nesse contexto, a educação formal assume um papel fundamental ao reconhecer a centralidade da população negra na história do país e ao incorporar essas perspectivas de forma consistente no currículo escolar. Ignorar ou tratar de maneira superficial a história afro-brasileira contribui para a naturalização do racismo e para a reprodução de desigualdades. Como observa Santos (2014, p. 102), "o ensino da história afro-brasileira deve ser transversal, crítico e contextualizado, permitindo que os estudantes compreendam o racismo estrutural como produto histórico, social e cultural, e não como um fenômeno isolado ou naturalizado". Ao adotar essa abordagem, a escola amplia as possibilidades de compreensão do passado e do presente, promovendo uma formação mais crítica, sensível à diversidade e comprometida com a justiça social.

Costumes e Religiosidade
Os costumes africanos foram preservados e ressignificados no Brasil por meio de múltiplas estratégias de adaptação e resistência, mesmo diante de um contexto marcado pela violência da escravidão e pela tentativa sistemática de apagamento cultural. Manifestações como o candomblé, a umbanda, o samba, a capoeira e tantas outras expressões de matriz africana não apenas sobreviveram à opressão, mas se consolidaram como elementos fundamentais da cultura brasileira, carregando valores, memórias, formas de organização coletiva e modos próprios de compreender o mundo. Essas práticas expressam uma resistência simbólica e criativa que desafia a lógica colonial e afirma a continuidade da africanidade no cotidiano social.
Munanga (2019, p. 63) ressalta que "as expressões culturais afro-brasileiras constituem saberes legítimos, capazes de educar, socializar e transmitir valores éticos e estéticos às novas gerações". Ao reconhecer essas manifestações como formas de conhecimento, o autor chama atenção para seu potencial educativo, muitas vezes ignorado ou desvalorizado pelas instituições formais de ensino. No espaço escolar, no entanto, esses saberes costumam ser tratados de maneira superficial, frequentemente restritos a atividades pontuais, como festas temáticas ou apresentações em datas comemorativas, sem articulação com os conteúdos das disciplinas e sem aprofundamento histórico ou crítico.
Essa abordagem limitada contribui para a invisibilização da religiosidade e dos costumes africanos no currículo, reforçando o racismo estrutural presente na escola. Ao não reconhecer essas práticas como legítimas e portadoras de conhecimento, a instituição escolar acaba negando aos estudantes negros o direito de ver sua cultura valorizada e respeitada. Esse silenciamento simbólico não apenas empobrece o processo educativo, mas também reforça hierarquias culturais que colocam saberes de origem africana em posição inferior, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a diversidade cultural.
AFRICANIDADE, LITERATURA E RACISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Literatura Afro-brasileira e Africana
A literatura e os conteúdos culturais constituem instrumentos centrais para a compreensão da africanidade e do racismo estrutural no contexto escolar. Por meio da análise literária, torna-se possível identificar, ao mesmo tempo, a riqueza cultural afro-brasileira e africana e a permanência de estereótipos racistas presentes em obras de autores eurocêntricos historicamente legitimados pelo currículo. A literatura, nesse sentido, não atua apenas como expressão estética, mas como espaço de disputa simbólica, memória, denúncia e afirmação identitária.
As obras afro-brasileiras e africanas oferecem narrativas de resistência, de preservação da memória e de valorização da experiência negra, sendo fundamentais para a construção da identidade dos estudantes. Em Quarto de Despejo, Carolina Maria de Jesus retrata de forma direta e sensível a marginalização social e racial vivida pela população negra periférica ao afirmar que "a gente não tem nada, nem mesmo o direito de ser feliz. Só existe a fome, o cansaço, a tristeza e a indiferença do mundo para com a gente".

O trecho evidencia a violência estrutural da exclusão social, mas também revela a dignidade e a força de resistência presentes em sua escrita, rompendo com narrativas romantizadas da pobreza e do racismo.

De maneira semelhante, Chimamanda Ngozi Adichie, em Americanah, problematiza a construção social da raça ao afirmar que "nos Estados Unidos, você não nasce negro. Você se torna negro. Aqui, a cor da sua pele define quem você é e como o mundo vai te tratar". A autora evidencia como o racismo se organiza de forma estrutural e cotidiana, especialmente no contexto da diáspora africana, permitindo reflexões sobre identidade, pertencimento e desigualdade racial em diferentes espaços sociais.

A literatura africana também contribui de forma significativa para essa compreensão. Em Weep Not, Child, Ngugi wa Thiong'o denuncia os efeitos do colonialismo sobre a identidade dos povos africanos ao afirmar que "o colonizador nos ensinou a odiar o nosso próprio passado, a desprezar nossas histórias e a esquecer quem realmente éramos". O fragmento explicita o apagamento cultural imposto pelo domínio colonial, revelando como a negação da africanidade foi utilizada como estratégia de dominação. Já em Terra Sonâmbula, Mia Couto valoriza a memória, a tradição oral e a espiritualidade africana ao afirmar que "as histórias que contamos são mais do que palavras. São mapas que nos lembram de quem somos, das raízes que nos carregam e da música que nos anima", ressaltando o papel da narrativa como elemento de sobrevivência cultural e reconstrução identitária.

No contexto brasileiro, Conceição Evaristo, em Ponciá Vicêncio, evidencia o peso histórico do racismo estrutural ao afirmar que "aprendi desde cedo que ser negra é carregar na pele o peso de uma história que muitos querem esquecer". A autora reforça a literatura como espaço de denúncia, mas também de afirmação da identidade negra, ao trazer à tona experiências silenciadas e historicamente desvalorizadas.

Essas obras possibilitam o desenvolvimento de debates críticos, oficinas de leitura, produção textual e projetos interdisciplinares que conectam literatura, história e cultura local, fortalecendo práticas pedagógicas alinhadas à educação decolonial. Contudo, apesar desses avanços, o currículo escolar ainda privilegia autores eurocêntricos que reproduzem visões racistas ou marginalizam a população negra. Em textos de Monteiro Lobato, por exemplo, aparecem caracterizações estereotipadas, como na descrição de "negrinha feia e preguiçosa, só sabe cantar e dançar", que reforça imagens pejorativas e invisibiliza os saberes afro-brasileiros. Em O Guarani, José de Alencar retrata negros e indígenas de forma subalterna, reproduzindo a hierarquia racial do período colonial e consolidando a centralidade da elite branca como sujeito histórico. Da mesma forma, em poesias de Olavo Bilac, o negro surge como figura secundária, "rindo ou cantando", sem voz nem protagonismo, enquanto a civilização é associada ao modelo europeu.

A permanência desses autores como referências centrais no currículo contribui para a centralidade da experiência branca, para a invisibilização da contribuição afro-brasileira e para a limitação da reflexão crítica sobre o racismo estrutural. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola promova práticas pedagógicas que estimulem a leitura crítica dessas obras, estabelecendo comparações com textos afro-brasileiros e africanos, debatendo estereótipos, representações e relações de poder. Oficinas de reescrita de narrativas subalternizadas, debates sobre identidade e projetos interdisciplinares que articulem literatura, história e cultura configuram estratégias pedagógicas potentes para transformar a literatura em uma ferramenta efetiva de enfrentamento ao racismo e de valorização da africanidade no ambiente escolar.

Conexão com a Educação decolonial

Integrar a história, costumes, religiosidade e literatura afro-brasileira e africana no currículo escolar é uma forma prática de educação decolonial, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e promovendo a valorização de saberes historicamente marginalizados. Como afirma Mignolo (2011, p. 52), "a educação decolonial não é apenas a inclusão de conteúdos diferentes; é o reconhecimento da legitimidade de saberes e experiências

historicamente apagadas, dando voz aos sujeitos que foram silenciados."

Práticas pedagógicas decoloniais incluem oficinas de capoeira e samba com análise histórica, leitura de obras literárias afro-brasileiras e africanas, projetos de pesquisa sobre líderes negros e apresentação de tradições culturais afro-brasileiras. Essas estratégias permitem aos alunos negros, especialmente os das periferias, reconhecerem-se como sujeitos ativos, protagonistas de sua própria história, e desconstruírem narrativas racistas internalizadas.

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A decolonialidade na educação surge como uma resposta crítica e necessária às estruturas históricas de poder e produção de conhecimentos consolidados pelo colonialismo e pelo eurocentrismo, que ainda orientam, de forma explícita ou velada, grande parte dos currículos escolares. Ao longo do tempo, esses modelos privilegiaram saberes europeus como universais, relegando ao silenciamento ou à desvalorização os conhecimentos produzidos por povos africanos, indígenas e por sujeitos historicamente marginalizados. Como afirma Mignolo (2011, p. 45), "decolonialidade é a capacidade de questionar o monopólio do saber ocidental e reconhecer epistemologias e saberes marginalizados como legítimos e necessários à compreensão do mundo". Trata-se, portanto, de um movimento que não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas que exige uma mudança profunda na forma de ensinar, aprender e interpretar a realidade.

No contexto das escolas municipais de São Paulo, pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial implica revisitar criticamente os conteúdos ensinados, as práticas pedagógicas adotadas e os materiais didáticos utilizados. Isso significa reconhecer que muitos estudantes negros, sobretudo aqueles que vivem nas periferias da cidade, passam anos na escola sem se verem representados positivamente nos livros, nas aulas ou nos exemplos apresentados em sala. Quando a história da população negra aparece restrita à escravidão, sem destacar suas formas de resistência, produção cultural e intelectual, a escola acaba reforçando uma narrativa de subalternidade que impacta diretamente a autoestima e o processo de aprendizagem desses alunos.

A decolonialidade propõe, nesse sentido, uma revisão cuidadosa do currículo, com a inclusão de autores afro-brasileiros e africanos de forma contextualizada e crítica, não como exceção ou complemento, mas como parte constitutiva do conhecimento escolar. Ler Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Chimamanda Adichie ou Ngugi wa Thiong'o, por exemplo, permite aos estudantes compreenderem a história e o presente a partir de outras vozes, ampliando o repertório cultural e estimulando a reflexão sobre desigualdades raciais, sociais e territoriais. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de reconhecer a legitimidade desses saberes e seu potencial formativo.

Outro aspecto central da educação decolonial é a valorização da cultura local e periférica. As periferias paulistanas são espaços de intensa produção cultural, marcados pela musicalidade afro-brasileira, pela oralidade, pela dança, pela religiosidade e por formas próprias de organização comunitária. Integrar esses saberes ao cotidiano escolar — seja por meio da análise do rap, do samba, da capoeira, das festas religiosas de matriz africana ou das narrativas locais — contribui para aproximar a escola da realidade dos estudantes, tornando o processo educativo mais significativo e menos excludente. Quando o aluno percebe que o conhecimento produzido em seu território também tem valor, a escola deixa de ser um espaço estranho e passa a ser um lugar de pertencimento.

A formação docente continuada é outro elemento fundamental nesse processo. Muitos professores reconhecem a importância do enfrentamento ao racismo, mas relatam insegurança ou falta de preparo para abordar temas como escravidão, identidade racial, preconceito e desigualdade de forma crítica e sensível. A educação decolonial exige que o professor também se coloque como aprendiz, disposto a rever concepções, questionar práticas naturalizadas e enfrentar seus próprios limites. Investir em formação antirracista, em espaços de estudo coletivo e em

trocas de experiências é essencial para que a escola consiga romper com práticas pedagógicas racialmente excludentes, ainda que muitas vezes não intencionais.

Ao permitir a leitura crítica do cotidiano escolar, a decolonialidade ajuda a revelar como o racismo estrutural se manifesta de maneira silenciosa e persistente, seja na escolha dos conteúdos, na ausência de referências negras positivas ou na forma como determinados estudantes são vistos e avaliados. Para alunos negros da periferia, que frequentemente não se veem representados nas narrativas escolares, essa ausência funciona como uma mensagem implícita de desvalorização. Experiências de projetos decoloniais desenvolvidos em escolas municipais de São Paulo, como oficinas de literatura africana, rodas de leitura de autoras negras, atividades de música e dança afro-brasileira acompanhadas de contextualização histórica, mostram que é possível construir práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e humanizadas.

Assim, a educação decolonial não se apresenta como uma proposta abstrata ou distante da realidade escolar, mas como um caminho possível para transformar a escola em um espaço de reconhecimento, diálogo e justiça social. Ao valorizar a africanidade, os saberes periféricos e as múltiplas formas de conhecimento, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

DADOS DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS SOBRE POPULAÇÃO NEGRA NA CIDADE DE SÃO PAULO E NA REDE MUNICIPAL

Para compreender o contexto racial e territorial que envolve as escolas municipais de São Paulo, é fundamental analisar os dados demográficos mais recentes sobre a população negra no município e a participação desses estudantes na rede pública de ensino.

Segundo os dados do Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utilizados em estudos da Prefeitura Municipal de São Paulo, a população total da cidade era de 11.451.999 habitantes em 2022. Desse total, 4.980.399 pessoas (43,5%) se autodeclararam pretas ou pardas, isto é, negras — um aumento de mais de 800 mil pessoas em comparação com 2010, refletindo um crescimento contínuo dessa população ao longo das últimas décadas. Em contraste, a população branca diminuiu proporcionalmente no mesmo período, representando 54,3% da população municipal em 2022.

Esses dados confirmam que a população negra em São Paulo constitui quase metade do total de moradores, o que tem implicações diretas para as políticas públicas e, especialmente, para a educação municipal, uma vez que essas desigualdades raciais atravessam tanto o espaço urbano quanto as instituições sociais.

No que diz respeito ao sistema educacional municipal, os dados mais recentes do Censo Escolar 2023, divulgados e compilados pela própria Prefeitura, mostram que a rede municipal de ensino de São Paulo teve uma expressiva alteração na composição racial de seus estudantes ao longo da última década. Em 2013, havia 223.819 alunos declarados pretos ou pardos na rede municipal. Em 2023, esse número saltou para 424.637 estudantes, um aumento de aproximadamente 89% em dez anos, refletindo tanto mudanças demográficas quanto aumento da autodeclaração e reconhecimento racial no ambiente escolar.

Além disso, o número de estudantes cujas características raciais não foram declaradas diminuiu significativamente no mesmo período — de 383.989 em 2013 para 169.797 em 2023, o que representa uma queda de 55% neste grupo. Essa redução é importante, pois melhora a qualidade dos dados sobre raça/cor na educação e indica um maior engajamento das famílias em reconhecer a identidade étnico-racial dos estudantes.

A partir desses números, é possível observar que a maior presença de estudantes negros na rede municipal, alinhada com a composição racial da população da cidade, representa não apenas um dado demográfico, mas um potencial transformador na educação pública, que precisa ser articulado com práticas pedagógicas antirracistas e políticas educativas que promovam equidade e representatividade.

CONCLUSÃO

O racismo estrutural nas escolas municipais de São Paulo não é apenas um fenômeno estatístico ou abstrato; ele se manifesta nas pequenas e grandes ações do dia a dia, nos silêncios das salas de aula, nas lacunas dos livros didáticos e nas práticas que, mesmo sem intenção, invisibilizam a população negra. Estudantes das periferias, que carregam em si uma história rica de resistência e criatividade, muitas vezes se deparam com currículos que parecem ignorar suas raízes, diminuindo sua presença simbólica e seu direito ao protagonismo. Essa ausência não é neutra: molda percepções, fragiliza identidades e perpetua desigualdades que se enraizaram há séculos.

Os números oficiais reforçam essa realidade e, ao mesmo tempo, mostram a importância do reconhecimento racial. Em uma cidade onde quase 44% da população se autodeclara preta ou parda, e onde o número de estudantes negros na rede municipal praticamente dobrou na última década, há um potencial inédito para transformar a educação pública em um espaço de equidade e de construção de identidades fortalecidas — se essa oportunidade for devidamente aproveitada nas práticas escolares.

No entanto, a educação possui também um poder transformador singular. A valorização da africanidade, da literatura afro-brasileira e africana, da religiosidade, da musicalidade e dos saberes periféricos pode funcionar como ponte entre o passado e o presente, entre a identidade individual e a consciência coletiva. Inserir essas narrativas de forma contínua e transversal, e não apenas em datas comemorativas, permite que o estudante negro veja sua própria história refletida e reconhecida, ao mesmo tempo que todos os alunos aprendem a olhar criticamente para as estruturas de poder que ainda moldam a sociedade.

Entre as possíveis soluções, destaca-se a formação docente contínua e antirracista, capaz de equipar educadores para perceber e desconstruir práticas excludentes e para promover ambientes de aprendizagem inclusivos. Projetos de leitura e produção literária, oficinas de música, dança e capoeira com análise histórica, estudos de lideranças negras locais e a promoção de debates sobre identidade e racismo são ferramentas concretas que reforçam a educação decolonial e estimulam o protagonismo estudantil. Além disso, políticas que ampliem o acesso a materiais pedagógicos que reflitam a diversidade étnico-racial, somadas a iniciativas de acompanhamento e avaliação da implementação da Lei 10.639/2003, podem consolidar mudanças estruturais duradouras.

Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um território de reconhecimento, reflexão e resistência. Reconhecer a cultura negra, suas histórias e saberes, é mais do que um ato pedagógico: é um gesto de reparação histórica e de afirmação da dignidade humana. Ao integrar a africanidade ao cotidiano escolar, as escolas municipais podem se tornar lugares de construção de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade, capazes de atuar de forma ética e transformadora na sociedade, e preparados para reescrever, com consciência e coragem, a narrativa de um país que ainda busca equidade e justiça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003 – Inclui no currículo escolar obrigatório a história e cultura afro-brasileira.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: um estudo sobre racismo estrutural no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 2018.

CENSO ESCOLAR. Escolas municipais e desigualdade racial. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021.

MIGNOLO, Walter. O pensamento decolonial: implicações para a educação. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Racismo estrutural no Brasil: desafios para a educação. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

OLIVEIRA, Lélia Gonzalez. Racismo estrutural e educação: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

TELLES, Edward. Racismo no Brasil: sociologia e estatísticas. São Paulo: Contexto, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Half of a Yellow Sun. London: Fourth Estate, 2006.

NGUGI WA THIONG'O. Decolonising the Mind. London: James Currey, 1986.

CAROLINA MARIA DE JESUS. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. São Paulo: Global, 1960.

MACHADO DE ASSIS. Dom Casmurro. Rio de Janeiro: Garnier, 1899.

DIAS, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar o uso de tecnologias digitais na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância. O estudo adota como método a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a inserção de recursos tecnológicos no contexto educacional infantil. O trabalho examina como ferramentas digitais, quando utilizadas de forma planejada, intencional e mediada pelo professor, podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças, respeitando suas especificidades, ritmos de aprendizagem e necessidades individuais. Nesse sentido, considera-se que a inserção das tecnologias no ambiente escolar deve ocorrer de maneira integrada às práticas pedagógicas, contribuindo para a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada. Além disso, o artigo discute a importância do equilíbrio entre atividades digitais e experiências lúdicas presenciais, essenciais para o desenvolvimento integral na infância, valorizando o brincar, a interação social e a exploração do ambiente físico. O estudo também analisa os desafios relacionados ao uso inadequado e excessivo de telas, destacando possíveis impactos no desenvolvimento infantil, bem como a necessidade de acompanhamento familiar e escolar nesse movimento. Ademais, ressalta-se a importância da formação continuada dos professores para a integração efetiva das tecnologias no ambiente educacional, garantindo que seu uso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos e às diretrizes curriculares vigentes. Os resultados indicam que o uso consciente, crítico e orientado das tecnologias digitais pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo maior engajamento, interação, autonomia e aprendizagem significativa. Evidencia-se, ainda, que a mediação docente desempenha papel fundamental na seleção e aplicação dos recursos tecnológicos, assegurando experiências educativas adequadas à faixa etária. Conclui-se que a tecnologia, quando aliada a metodologias ativas e a uma mediação pedagógica qualificada, constitui um recurso relevante no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, desde que utilizada de forma equilibrada, ética, responsável e com intencionalidade educativa, contribuindo para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT:
This article aims to analyze the use of digital technologies in early childhood education and their contributions to learning development in early childhood. The study adopts a qualitative bibliographic research approach, based on authors who discuss the integration of technological resources in educational contexts. It examines how digital tools, when used in a planned and intentional way and mediated by the teacher, can support children's cognitive, social, emotional, and linguistic development. The study also highlights the importance of balancing digital activities with playful experiences and emphasizes the need for teacher training. It concludes that the conscious and guided use of technology enhances meaningful learning.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Digital Technologies; Learning; Child Development; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

Nesse contexto, as transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm impactado diretamente as práticas educativas, exigindo novas abordagens peda-

gógicas que dialoguem com a realidade das crianças contemporâneas.

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil torna necessário repensar sua inserção no ambiente escolar, especialmente na educação infantil, etapa em que o desenvolvimento ocorre de maneira intensa e significativa.

Diante desse cenário, o presente artigo delimita-se à análise do uso de tecnologias digitais na educação infantil, considerando suas contribuições e desafios no processo de ensino-aprendizagem. A temática se justifica pela relevância de compreender como esses recursos podem ser utilizados de forma pedagógica, respeitando as especificidades da infância e promovendo experiências de aprendizagem significativas.

Além disso, busca-se refletir sobre o papel do professor como mediador no uso dessas tecnologias, bem como a importância de práticas educativas equilibradas que integrem o digital ao lúdico.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar as potencialidades do uso dessas ferramentas no ambiente escolar, discutir os desafios relacionados à sua utilização e destacar a importância da mediação docente no processo educativo. Para tanto, o trabalho adota como método a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e produções acadêmicas que abordam a temática.

Assim, este artigo busca contribuir para a reflexão sobre a integração das tecnologias digitais na educação infantil, evidenciando a necessidade de um uso consciente, planejado e alinhado aos objetivos pedagógicos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança e a construção de aprendizagens significativas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inserção das tecnologias digitais na educação infantil tem se consolidado como uma temática central no debate educacional contemporâneo, sobretudo em função das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade atual. As crianças, desde muito cedo, passam a interagir com dispositivos digitais, o que impacta diretamente suas formas de aprender, se comunicar e compreender o mundo.

Nesse contexto, a escola é desafiada a ressignificar suas práticas pedagógicas, incorporando recursos tecnológicos de maneira crítica, reflexiva e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias digitais não apenas ampliam as possibilidades de acesso à informação, mas também transformam profundamente as formas de construção do conhecimento. A autora destaca que o uso pedagógico dessas ferramentas requer planejamento e intencionalidade, de modo a evitar práticas superficiais ou meramente instrumentais. Assim, o papel do professor torna-se ainda mais relevante na mediação do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância da integração das tecnologias no contexto da educação básica, incluindo a educação infantil, ao reconhecer as múltiplas linguagens como formas de expressão e aprendizagem. Nesse sentido, os recursos digitais podem contribuir para o desenvolvimento das competências gerais, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade e à comunicação.

Moran (2015) argumenta que a educação mediada por tecnologias possibilita a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados. Entretanto, o autor ressalta que a eficácia do uso dessas ferramentas depende diretamente da atuação do professor, que deve assumir o papel de facilitador e orientador do processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica encontra respaldo teórico nas contribuições de Vygotsky (1991), que enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre na relação com o outro, sendo o professor um agente fundamental na construção do conhecimento. Dessa forma, o uso das tecnologias deve favorecer a interação, o diálogo

e a colaboração entre as crianças.

Sob outra perspectiva, Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da ação e da experimentação. A criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o uso de tecnologias com atividades concretas e lúdicas, evitando o uso passivo e excessivo de dispositivos digitais.

Nesse contexto, o brincar assume papel central na educação infantil, mesmo diante da presença das tecnologias. Kishimoto (2011) afirma que o lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança, pois favorece a imaginação, a criatividade e a construção de significados. Assim, as tecnologias devem ser incorporadas como ferramentas que potencializam o brincar, e não como substitutas das experiências lúdicas tradicionais.

Autores contemporâneos como Bacich e Moran (2018) destacam o papel das metodologias ativas na integração das tecnologias ao ensino. Essas abordagens colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a participação e o pensamento crítico. No contexto da educação infantil, isso implica criar situações em que a criança explore, investigue e interaja com diferentes recursos, incluindo os digitais.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da formação e da prática profissional, sendo fundamental que os professores desenvolvam competências para o uso pedagógico das tecnologias. A formação continuada, nesse sentido, torna-se indispensável para que o educador possa atuar de forma crítica e reflexiva diante das demandas contemporâneas.

Libâneo (2013) também enfatiza a importância do planejamento pedagógico e da intencionalidade no uso de recursos didáticos. Para o autor, o professor deve selecionar e utilizar as tecnologias de forma coerente com os objetivos educacionais, garantindo que sua aplicação contribua efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

Mais recentemente, autores como Valente (2014) discutem a necessidade de integrar as tecnologias digitais de maneira significativa ao currículo escolar. O autor destaca que o uso dessas ferramentas deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos.

Outro autor relevante nesse debate é Prensky (2010), que introduz o conceito de "nativos digitais" para se referir às gerações que cresceram em contato com tecnologias. Embora esse conceito seja amplamente discutido, ele evidencia a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às novas formas de aprendizagem das crianças.

No que se refere aos desafios, o uso excessivo de tecnologias na infância tem sido motivo de preocupação. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) recomenda limites no tempo de exposição às telas, destacando a importância de atividades que envolvam movimento, interação social e experiências concretas.

Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021) alerta para a necessidade de promover o uso ético, seguro e inclusivo das tecnologias na educação. Isso inclui a proteção da infância e a garantia de acesso equitativo aos recursos digitais.

A desigualdade de acesso às tecnologias, também conhecida como exclusão digital, representa outro desafio significativo. Castells (2013) afirma que o acesso às tecnologias é um fator determinante para a participação na sociedade contemporânea, sendo responsabilidade das instituições educacionais contribuir para a inclusão digital.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na democratização do acesso às tecnologias, oferecendo oportunidades de aprendizagem que considerem as diferentes realidades sociais dos alunos. Isso implica não apenas disponibilizar recursos, mas também promover seu uso crítico e consciente.

Outro aspecto relevante refere-se à participação da família no processo educativo. Segundo Oliveira (2010), a educação infantil deve considerar a articulação entre escola e família, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias pelas crianças, garantindo coerência entre os diferentes contextos de aprendizagem.

Além disso, estudos recentes como os de

Selwyn (2016) apontam que o uso das tecnologias na educação deve ser analisado de forma crítica, considerando seus impactos sociais, culturais e pedagógicos. O autor destaca que a tecnologia não é neutra, sendo necessário refletir sobre suas implicações no contexto educacional.

Dessa forma, a integração das tecnologias digitais na educação infantil exige uma abordagem equilibrada, que considere tanto suas potencialidades quanto seus limites. O uso consciente e planejado dessas ferramentas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, torna-se evidente que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma adequada, podem enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, interativas e contextualizadas.

Por fim, compreende-se que a educação infantil deve acompanhar as transformações da sociedade contemporânea, incorporando as tecnologias de forma crítica, ética e responsável, sem perder de vista a centralidade da criança e a importância das interações humanas no processo educativo.

Ao analisar as contribuições de Kenski (2012), Moran (2015) e Valente (2014), observa-se uma convergência quanto ao potencial das tecnologias digitais para transformar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os autores enfatizam que essa transformação depende diretamente da mediação pedagógica e do planejamento docente, evidenciando que a tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim educativo.

Por outro lado, Vygotsky (1991) e Piaget (1976) apresentam abordagens distintas, porém complementares, sobre o desenvolvimento infantil. Enquanto Vygotsky valoriza as interações sociais como elemento central da aprendizagem, Piaget enfatiza a ação e a experimentação individual. Nesse sentido, o uso das tecnologias na educação infantil deve articular essas perspectivas, promovendo tanto a interação quanto a exploração ativa.

Além disso, autores como Kishimoto (2011), Bacich e Moran (2018) e Selwyn (2016) destacam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo da criança e o uso crítico das tecnologias. Enquanto Kishimoto enfatiza o papel do brincar, Bacich e Moran defendem metodologias ativas, e Selwyn propõe uma análise crítica do uso tecnológico, indicando que a integração das tecnologias deve ocorrer de forma consciente, reflexiva e alinhada aos objetivos educacionais.

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização das tecnologias digitais na educação infantil tem gerado amplas discussões no campo educacional, especialmente no que se refere às suas contribuições e aos desafios que emergem de sua inserção no ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar de forma crítica como esses recursos podem influenciar o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dessa etapa da educação básica.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação e favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos. Na educação infantil, esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da autonomia das crianças, desde que utilizados de forma planejada e com objetivos pedagógicos claros.

Kenski (2012) também destaca que as tecnologias, quando integradas ao processo educativo, possibilitam novas formas de interação e construção do conhecimento. A autora ressalta que o uso dessas ferramentas deve estar alinhado às necessidades das crianças, respeitando seu ritmo de aprendizagem e promovendo experiências significativas.

Nesse sentido, Valente (2014) afirma que o uso das tecnologias na educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Na educação infantil, isso implica criar situações em que a criança possa explorar, experimentar e interagir com os recursos digitais de forma lúdica e significativa.

Uma das principais contribuições das tec-

nologias digitais refere-se ao estímulo ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Papert (2008), o uso de tecnologias pode favorecer a construção do conhecimento por meio da experimentação e da resolução de problemas, permitindo que a criança aprenda de forma ativa e participativa.

Além do aspecto cognitivo, as tecnologias também podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. De acordo com Vygotsky (1991), a interação social é fundamental para a aprendizagem, e as ferramentas digitais podem ampliar as possibilidades de comunicação e expressão das crianças.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Segundo Bacich e Moran (2018), o uso de metodologias ativas associadas às tecnologias digitais estimula o protagonismo do aluno, incentivando a tomada de decisões e a construção do conhecimento de forma independente.

No entanto, apesar das contribuições, o uso das tecnologias na educação infantil também apresenta desafios significativos. Um dos principais refere-se ao uso excessivo de dispositivos digitais, que pode comprometer o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) alerta para os riscos do uso prolongado de telas na infância, recomendando limites e a supervisão de adultos. O excesso de exposição pode reduzir o tempo dedicado a atividades essenciais, como o brincar, a interação social e a exploração do ambiente físico.

Além disso, autores como Turkle (2017) apontam que o uso excessivo de tecnologias pode impactar as relações interpessoais, reduzindo a qualidade das interações humanas. Na educação infantil, isso é especialmente preocupante, uma vez que o desenvolvimento social ocorre, principalmente, por meio do contato direto com outras pessoas.

Outro desafio importante refere-se à formação dos professores. Segundo Tardif (2014), muitos educadores ainda não se sentem preparados para integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, o que pode limitar seu uso ou resultar em aplicações inadequadas.

Libâneo (2013) destaca que o professor deve atuar como mediador do processo educativo, sendo responsável por selecionar e utilizar os recursos didáticos de forma intencional. Assim, a formação docente é fundamental para garantir o uso adequado das tecnologias na educação infantil.

A desigualdade de acesso às tecnologias também constitui um obstáculo relevante. Castells (2013) afirma que a exclusão digital pode ampliar as desigualdades sociais, dificultando o acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na promoção da inclusão digital, garantindo que todas as crianças tenham acesso a recursos tecnológicos e possam desenvolver competências relacionadas ao uso dessas ferramentas.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de equilíbrio entre atividades digitais e experiências tradicionais. Kishimoto (2011) enfatiza que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, sendo necessário preservar espaços e momentos dedicados a atividades lúdicas não digitais.

A integração das tecnologias deve, portanto, ocorrer de forma complementar, sem substituir práticas pedagógicas fundamentais na educação infantil. O uso equilibrado desses recursos contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a participação da família é fundamental nesse processo. Segundo Oliveira (2010), a parceria entre escola e família contribui para orientar o uso das tecnologias pelas crianças, garantindo coerência entre os diferentes contextos de aprendizagem.

Autores contemporâneos como Selwyn (2016) reforçam a importância de uma abordagem crítica em relação às tecnologias educacionais, destacando que seu uso deve ser constantemente avaliado quanto aos seus impactos pedagógicos e sociais.

A UNESCO (2021) também enfatiza a necessidade de promover o uso ético, seguro e inclusivo das tecnologias na educação, especialmente no que se refere à proteção da infância e à garantia de acesso equitativo.

Dessa forma, evidencia-se que as tecnologias digitais apresentam tanto potencialidades quanto limitações no contexto da educação infantil, sendo necessário um uso

consciente e planejado.
Assim, o desafio não está apenas na inserção das tecnologias no ambiente escolar, mas na forma como elas são utilizadas, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades das crianças.
Por fim, compreende-se que o uso das tecnologias digitais na educação infantil deve ser orientado por princípios pedagógicos que valorizem o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e equilibradas.
Ao comparar as ideias de Moran (2015), Kenski (2012) e Valente (2014), observa-se que todos reconhecem o potencial das tecnologias digitais para enriquecer o processo educativo. No entanto, os autores enfatizam que esse potencial depende do uso pedagógico intencional e da mediação docente, destacando que a tecnologia não substitui o papel do professor.
Por outro lado, autores como Papert (2008) e Vygotsky (1991) apresentam contribuições que se complementam no que diz respeito à aprendizagem. Enquanto Papert enfatiza a aprendizagem por meio da experimentação com tecnologias, Vygotsky destaca a importância das interações sociais, indicando que o uso das tecnologias deve promover tanto a ação quanto a colaboração.
Além disso, Kishimoto (2011), Turkle (2017) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) apontam para a necessidade de equilíbrio no uso das tecnologias, destacando os riscos do uso excessivo. Esses autores convergem ao defender que o desenvolvimento infantil depende de experiências diversificadas, incluindo o brincar, a interação social e o contato com o mundo físico.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A integração das tecnologias digitais na educação infantil exige a construção de práticas pedagógicas que estejam alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil e aos objetivos educacionais dessa etapa de ensino. Nesse sentido, não se trata apenas de inserir recursos tecnológicos no ambiente escolar, mas de utilizá-los de forma intencional, planejada e mediada, garantindo que contribuam efetivamente para a aprendizagem das crianças.
De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais devem ser incorporadas às práticas pedagógicas de maneira significativa, promovendo experiências de aprendizagem que envolvam participação ativa, interação e construção do conhecimento. Na educação infantil, isso implica considerar as especificidades das crianças, valorizando o brincar, a curiosidade e a experimentação como elementos centrais do processo educativo.
A mediação docente desempenha papel fundamental nesse contexto. Segundo Vygotsky (1991), o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando a criança na construção de novas aprendizagens por meio das interações sociais. Assim, o uso das tecnologias deve favorecer o diálogo, a colaboração e a troca de experiências entre as crianças.
Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca que o professor é responsável por organizar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento dos alunos, utilizando diferentes recursos didáticos de forma intencional. As tecnologias digitais, portanto, devem ser compreendidas como ferramentas pedagógicas que ampliam as possibilidades de ensino.
Além disso, a prática pedagógica na educação infantil deve estar fundamentada em metodologias que promovam o protagonismo da criança. Bacich e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas favorecem a participação do aluno no processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e capacidade de resolução de problemas.
No contexto da educação infantil, essas metodologias podem ser aplicadas por meio de atividades que integrem recursos digitais, como jogos educativos, vídeos interativos e aplicativos pedagógicos, sempre associados a experiências concretas e lúdicas.
Segundo Kenski (2012), o uso das tecnologias na educação deve considerar não apenas os recursos disponíveis, mas também as estratégias pedagógicas adotadas. A autora enfatiza que a eficácia do uso das tecnologias depende da forma como elas são integradas ao planejamento didático.
Outro aspecto relevante refere-se à intencionalidade pedagógica. Para Valente (2014), o

uso das tecnologias deve estar alinhado aos objetivos educacionais, contribuindo para a construção do conhecimento de forma ativa e significativa. Na educação infantil, isso significa planejar atividades que estimulem a exploração, a criatividade e a interação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir os direitos de aprendizagem das crianças, incluindo o direito de explorar, expressar e participar. As tecnologias digitais podem contribuir para esses direitos quando utilizadas de forma adequada.

Nesse contexto, o professor deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem, orientando o uso das tecnologias e promovendo experiências que integrem diferentes linguagens. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são essenciais para a construção de práticas pedagógicas eficazes, sendo necessário que o professor esteja em constante formação.

A formação continuada dos professores é um fator determinante para o uso adequado das tecnologias na educação infantil. De acordo com Imbernón (2011), a formação docente deve considerar as mudanças sociais e tecnológicas, preparando os educadores para atuar de forma crítica e reflexiva. Além disso, a prática pedagógica deve considerar o equilíbrio entre o uso das tecnologias e outras atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar é essencial na educação infantil, devendo ser preservado mesmo com a inserção de recursos digitais.

Outro ponto importante refere-se à organização do ambiente de aprendizagem. Segundo Horn (2004), o espaço educativo deve ser planejado de forma a favorecer a interação, a autonomia e a exploração, podendo incluir recursos tecnológicos de maneira integrada. A utilização de tecnologias digitais também pode favorecer a inclusão educacional. Segundo Moran (2015), esses recursos permitem adaptar as atividades às necessidades individuais das crianças, promovendo uma aprendizagem mais personalizada.

No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja acompanhado de reflexão crítica. Selwyn (2016) destaca que as tecnologias não são neutras, sendo necessário analisar seus impactos no processo educativo e nas relações sociais.

A participação da família também é essencial no uso das tecnologias na educação infantil. Segundo Oliveira (2010), a parceria entre escola e família contribui para orientar as crianças quanto ao uso adequado desses recursos, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico.

Além disso, o professor deve orientar as crianças quanto ao uso consciente e responsável das tecnologias, promovendo valores como respeito, ética e responsabilidade digital desde a infância.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação das práticas pedagógicas. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, que visa acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. No contexto das tecnologias, isso implica analisar como esses recursos contribuem para o processo educativo.

Dessa forma, a prática pedagógica mediada por tecnologias deve ser constantemente avaliada e ajustada, garantindo sua eficácia e adequação às necessidades das crianças.

Assim, evidencia-se que a mediação docente é elemento central na integração das tecnologias digitais na educação infantil, sendo responsável por garantir que seu uso contribua para o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, compreende-se que as práticas pedagógicas que utilizam tecnologias digitais devem estar fundamentadas em princípios que valorizem a interação, o protagonismo e o desenvolvimento infantil, promovendo uma educação de qualidade e alinhada às demandas contemporâneas.

Ao analisar as contribuições de Moran (2015), Kenski (2012) e Valente (2014), observa-se que os autores convergem ao destacar a importância da intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias. Todos defendem que os recursos digitais devem ser utilizados de forma planejada, com objetivos claros, reforçando o papel do professor como mediador do processo educativo.

Por outro lado, Vygotsky (1991) e Libâneo (2013) apresentam perspectivas complementares sobre a mediação docente. En-

quanto Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem, Libâneo destaca a organização didática como elemento fundamental, evidenciando que a mediação envolve tanto aspectos sociais quanto pedagógicos.

Além disso, Bacich e Moran (2018), Kishimoto (2011) e Selwyn (2016) contribuem para uma visão mais ampla das práticas pedagógicas com tecnologias. Enquanto Bacich e Moran defendem metodologias ativas, Kishimoto enfatiza o papel do lúdico, e Selwyn propõe uma análise crítica do uso tecnológico, indicando que a prática pedagógica deve ser equilibrada, reflexiva e centrada no desenvolvimento integral da criança.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidencia que as tecnologias digitais possuem grande potencial para enriquecer a educação infantil, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, interativas e lúdicas. Observou-se que a integração desses recursos deve ser planejada de forma intencional, considerando as necessidades e características específicas das crianças, de modo a favorecer seu desenvolvimento integral.

O uso das tecnologias digitais permite estimular diferentes dimensões do aprendizado, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e comunicativos. Quando mediadas de forma adequada pelo professor, essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do protagonismo infantil e da capacidade de resolver problemas de maneira colaborativa.

No entanto, este estudo também evidenciou desafios importantes relacionados à utilização das tecnologias na educação infantil. Entre eles, destacam-se a necessidade de equilíbrio entre atividades digitais e experiências tradicionais, a supervisão do uso de dispositivos, a formação docente voltada para o uso pedagógico dessas ferramentas e a inclusão digital, garantindo que todas as crianças tenham acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

Outro ponto relevante refere-se à centralidade da mediação pedagógica. A efetividade das tecnologias depende diretamente da atuação do professor, que deve orientar, organizar e promover experiências significativas de aprendizagem, assegurando que o uso dos recursos digitais esteja alinhado aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças.

Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade se mostrou essencial para potencializar os benefícios das tecnologias digitais, garantindo que seu uso ocorra de forma consciente, ética e responsável. Essa integração favorece a continuidade das aprendizagens em diferentes contextos e contribui para a formação de crianças mais preparadas para interagir de maneira crítica e autônoma com o mundo digital.

Em síntese, conclui-se que as tecnologias digitais representam uma oportunidade valiosa para a educação infantil, desde que utilizadas com planejamento, reflexão e intencionalidade pedagógica. Elas devem ser compreendidas como ferramentas que complementam as práticas educativas tradicionais, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a construção de aprendizagens significativas, diversificadas e contextualizadas.

Portanto, a inserção das tecnologias digitais na educação infantil deve ser sempre orientada por princípios pedagógicos claros, buscando equilibrar inovação e cuidado com o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, garantindo uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HORN, C. Espaços educativos: planejamento e organização do ambiente de aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação e desenvolvimento profissional docente: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas com tecnologias digitais na educação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2015.
OLIVEIRA, M. Educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Moderna, 2010.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRINSKY, M. Nativos digitais: aprendendo no mundo digital. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SELWYN, N. Educação e tecnologias digitais: perspectivas críticas. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Orientações sobre o uso de tecnologias e telas na infância. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURKLE, S. Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age. New York: Penguin, 2017.

VALENTE, J. A. Tecnologias na educação: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNESCO. Educação e tecnologias digitais: guia para políticas e práticas inclusivas. Paris: UNESCO, 2021.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E HUMANIZAÇÃO SOB ÓTICA DE BIANCA ACAMPORA

DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

RESUMO
Esta pesquisa analisa a importância da atuação psicopedagógica no contexto hospitalar, fundamentando-se na obra de Bianca Acampora e nos aportes teóricos de Lev Vygotsky e Paulo Freire. O objetivo central é investigar como o psicopedagogo, através da mediação e da ludicidade, contribui para a continuidade do desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e adolescentes internados. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, explorando os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e escuta sensível aplicados ao ambiente clínico. Os resultados indicam que a manutenção de espaços como a Classe Hospitalar e a Brinquedoteca é vital para mitigar os impactos negativos da hospitalização, como o estresse e o isolamento social. Conclui-se que a intervenção psicopedagógica humanizada não apenas preserva o vínculo escolar e previne a evasão, mas também potencializa o processo de recuperação do paciente, reafirmando o direito fundamental à educação mesmo em condições de fragilidade biológica.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia Hospitalar; Humanização; Ludicidade; Bianca Acampora; Mediação.

ABSTRAT
This research analyzes the importance of psychopedagogical practice within the hospital context, based on the work of Bianca Acampora and the theoretical contributions of Lev Vygotsky and Paulo Freire. The main objective is to investigate how the psychopedagogue, through mediation and playfulness (ludicity), contributes to the continued cognitive and emotional development of hospitalized children and adolescents. The methodology consists of a qualitative bibliographic review, exploring the concepts of the Zone of Proximal Development (ZPD) and sensitive listening applied to the clinical environment. The results indicate that maintaining spaces such as Hospital Classes and Playrooms is vital to mitigating the negative impacts of hospitalization, such as stress and social isolation. It is concluded that humanized psychopedagogical intervention not only preserves the school bond and prevents dropout but also enhances the patient's recovery process, reaffirming the fundamental right to education even under conditions of biological fragility.

KEYWORDS: Hospital Psychopedagogy. Humanization. Ludicity. Bianca Acampora. Mediation.

INTRODUÇÃO

A hospitalização é, invariavelmente, um evento disruptivo na trajetória de vida de qualquer indivíduo. Quando este processo envolve crianças e adolescentes, o impacto transcende a dimensão biológica, atingindo severamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O ambiente hospitalar, frequentemente caracterizado pela rotina rígida, pela assepsia visual e pelo isolamento, impõe ao jovem paciente uma ruptura com o seu cotidiano escolar e familiar. Diante deste cenário, surge a necessidade de práticas que humanizem a assistência e garantam a continuidade do desenvolvimento do sujeito, campo no qual a Psicopedagogia Hospitalar se estabelece como peça fundamental.

Historicamente, a educação no contexto hospitalar no Brasil ganhou corpo jurídico e institucional a partir da década de 1990, culminando em diretrizes que reconhecem o atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar como um direito. No entanto, a atuação do psicopedagogo nesse espaço vai além do reforço escolar. Como preconiza Bianca Acampora (2015), o psicopedagogo hospitalar atua na fronteira entre a saúde e a educação, utilizando o diagnóstico e a intervenção para tratar não a doença em si, mas os processos de aprendizagem que podem ser paralisados pelo trauma da enfermidade.

O problema central que norteia esta discussão reside na seguinte questão: de que ma-

neira a intervenção psicopedagógica, fundamentada na ludicidade e na escuta sensível, pode mitigar os danos emocionais e cognitivos causados pela internação prolongada? A hipótese defendida, em consonância com as teses de Acampora, é que a criação de espaços como a Classe Hospitalar e a Brinquedoteca, aliados a uma mediação teórica baseada em autores como Lev Vygotsky e Paulo Freire, permite ao paciente ressignificar sua dor e manter-se ativo enquanto sujeito aprendente.

Este artigo objetiva analisar a relevância da atuação psicopedagógica no ambiente hospitalar, destacando os instrumentos de diagnóstico e intervenção que favorecem a humanização do cuidado. Para tal, justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de difundir a prática psicopedagógica como uma estratégia que não apenas auxilia na recuperação clínica — ao reduzir níveis de ansiedade e depressão — mas que também preserva o direito constitucional à educação e ao pleno desenvolvimento da personalidade.

A estrutura deste trabalho divide-se em uma fundamentação teórica que revisita os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma análise técnica dos espaços hospitalares de aprendizagem e, por fim, uma discussão sobre os resultados práticos da humanização nesse contexto. Através desta imersão, pretende-se demonstrar que, dentro do hospital, o psicopedagogo é o profissional que olha para além do diagnóstico clínico, buscando encontrar, na criança fragilizada, a potência do aluno que deseja e precisa continuar aprendendo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O SUPORTE DE APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DO SUJEITO

A prática psicopedagógica no ambiente hospitalar não se restringe à mera transmissão de conteúdos escolares. Ela se sustenta em uma base teórica robusta que compreende o sujeito como um ser biopsicossocial. Segundo Acampora (2015), o profissional deve estar munido de ferramentas teóricas que permitam compreender a fragilidade do aluno-paciente sem subestimar seu potencial de aprendizagem.

Entender o aluno-paciente como um ser biopsicossocial significa que o profissional não olha apenas para a patologia (o biológico), mas considera como o isolamento, o medo e a interrupção da rotina afetam as emoções (o psicológico) e os laços familiares e escolares (o social).

O psicopedagogo avalia como o estado clínico interfere na disponibilidade cognitiva do sujeito, criando estratégias que respeitem o cansaço físico sem abandonar o estímulo intelectual.

Conforme aponta a literatura (como Acampora, 2015), existe um risco de "infantilizar" ou "poupar" excessivamente o paciente, acreditando que ele não tem condições de aprender devido à dor ou ao tratamento.

O profissional deve acolher a fragilidade emocional e física, mas deve manter o "fazer pedagógico" como uma âncora de normalidade.

Utilizam-se atividades que devolvam ao sujeito o sentido de competência e autoria, provando que ele ainda é capaz de produzir conhecimento, o que auxilia, inclusive, na sua resposta ao tratamento médico.

No hospital, o psicopedagogo utiliza ferramentas como o desenho, o jogo e a contação de histórias não apenas para passar o tempo, mas como instrumentos de diagnóstico e intervenção.

É através do vínculo afetivo que se reconstrói o desejo de aprender, que pode estar "anestesiado" pelo ambiente hospitalar.

O conteúdo escolar serve como um elo com o mundo exterior, garantindo que o retorno à escola pós-alta não seja um novo trauma por atraso pedagógico.

LEV VYGOTSKY: A INTERAÇÃO SOCIAL E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) NO LEITO

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky é um dos pilares fundamentais da psicopedagogia hospitalar. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não é um processo isolado de maturação biológica, mas um produto das interações sociais mediadas por signos e instrumentos. No contexto do hospital, onde o isolamento é uma ameaça constante, a figura do psicopedagogo surge como o mediador essencial.

Acampora (2015) destaca que o psicopedagogo atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky define a ZDP como:

"[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 97)."

No ambiente hospitalar, o "nível real" do paciente pode estar momentaneamente reduzido devido à dor, à medicação ou ao trauma da internação. O psicopedagogo, ao propor uma atividade lúdica ou um desafio pedagógico, atua como o suporte necessário para que o paciente alcance o "nível potencial". Essa mediação impede que a criança estagne intelectualmente durante o período de tratamento.
Além disso, o brincar é analisado sob a ótica vygotskyana como uma atividade motora da criança para a criação de significados. No hospital, o brinquedo permite que a criança lide com a realidade traumática de forma simbólica, transformando o medo da agulha em um jogo de "faz de conta", o que promove o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

PAULO FREIRE: A ÉTICA DA ESCUTA E A HUMANIZAÇÃO DA PEDAGOGIA
Se Vygotsky fornece a estrutura cognitiva, Paulo Freire oferece a base ética e afetiva para a atuação psicopedagógica. A "Pedagogia da Autonomia" de Freire é transposta para o hospital como uma forma de devolver ao paciente o protagonismo que a doença tenta retirar.
A Escuta Sensível, conceito amplamente defendido por Acampora, encontra eco na afirmação freiriana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. No leito hospitalar, o "ouvir" torna-se uma ferramenta de diagnóstico. Freire (1996) afirma que:

"Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996 apud ACAMPORA, 2015)."

Para o psicopedagogo hospitalar, essa escuta significa validar a dor do aluno, respeitar seu tempo de cansaço e, ainda assim, acreditar em sua capacidade de superação. A relação entre educador e educando deve ser pautada na amorosidade e na humildade. Quando o psicopedagogo entra na enfermaria, ele deve deixar de lado a postura de "detentor do saber" para se tornar um parceiro na jornada de cura.
A humanização, portanto, não é um adjetivo da prática, mas a sua própria essência. Através da escuta e da mediação, o ambiente hospitalar deixa de ser apenas um lugar de "espera pela cura" e passa a ser um espaço de vida, onde o aprendizado serve como combustível para a resiliência do sujeito.

AMBIENTES DE INTERVENÇÃO: A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO HOSPITALAR
O hospital, tradicionalmente visto como um local de assepsia, silêncio e dor, precisa ser ressignificado para que o processo de aprendizagem ocorra. Acampora (2015) enfatiza que o ambiente físico exerce uma influência direta no estado emocional do paciente. Portanto, a organização desses espaços deve obedecer a critérios que unam a segurança hospitalar ao acolhimento pedagógico.
O ambiente físico não é neutro; ele comunica mensagens ao paciente. Ambientes excessivamente frios e impessoais podem reforçar o sentimento de desamparo e a identidade de "doente".
A introdução de cores, elementos lúdicos e materiais didáticos dentro dos limites de segurança ajuda a reduzir a ansiedade e o estresse da internação.
Organizar um espaço onde a criança ou o adolescente possa expor seus trabalhos ou personalizar seu leito contribui para a preservação de sua individualidade.
A organização desses espaços deve obedecer a critérios rigorosos que não comprometam o tratamento médico.
O psicopedagogo deve selecionar recursos

que sejam passíveis de higienização, evitando materiais que acumulem resíduos ou agentes infecciosos, garantindo que o direito ao aprender não coloque em risco a saúde biológica.
Quando o aluno-paciente não pode se deslocar até uma classe hospitalar, o acolhimento pedagógico deve ser transportado até o leito, exigindo que o profissional tenha ferramentas versáteis e adaptáveis ao contexto clínico imediato.
Para que o aprendizado ocorra, o profissional atua como um mediador que "quebra" a rotina hospitalar.
O psicopedagogo utiliza sua base teórica para compreender que a fragilidade física do paciente não anula seu desejo de descobrir e interagir com o mundo.
O uso de jogos, tecnologia e literatura serve como ponte para resgatar a saúde mental e a autoestima, permitindo que o sujeito se sinta produtivo e capaz de aprender mesmo sob condições adversas.

A CLASSE HOSPITALAR: O ELO ENTRE A SAÚDE E AEDUCAÇÃO
A Classe Hospitalar é um ambiente de atendimento pedagógico-educacional que ocorre dentro de unidades de internação. Sua existência é amparada legalmente e visa garantir que o direito à educação não seja negligenciado devido à condição de saúde do indivíduo.
Função Pedagógica e Social: Mais do que ensinar conteúdos curriculares, a classe hospitalar trabalha a autoestima. Quando o aluno-paciente percebe que continua sendo um "estudante", ele mantém o vínculo com a vida externa e com o seu projeto de futuro.
A Adaptação Curricular: O currículo na classe hospitalar é flexível. O psicopedagogo e o professor devem selecionar conteúdos essenciais, focando na alfabetização e no raciocínio lógico, mas sempre respeitando o "tempo biológico" do aluno. Se o paciente está fadigado pela quimioterapia ou hemodiálise, a atividade deve ser adaptada para um nível de esforço menor, sem perder o caráter educativo.
O Papel de Mediador Institucional: A classe hospitalar funciona como uma ponte. Cabe ao profissional deste espaço entrar em contato com a escola de origem do aluno, solicitar o plano de ensino e informar sobre o progresso do estudante, facilitando sua reintegração escolar após a alta médica.

A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O TERRITÓRIO DO “NÃO-PACIENTE”
Se a classe hospitalar foca na continuidade do ensino, a brinquedoteca foca na saúde emocional através do lúdico. No Brasil, a Lei nº 11.104/2005 torna obrigatória a instalação de brinquedotecas em todas as unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.
De acordo com Acampora (2015), a brinquedoteca deve ser um refúgio. Para atingir o nível de detalhamento necessário em um artigo longo, é preciso destacar as características essenciais deste espaço:

A Interdição da Dor: A regra fundamental da brinquedoteca é que ali não SE realizam procedimentos médicos. Não se aplicam injeções, não se trocam curativos e não se colhem exames. É o único lugar do hospital onde a criança tem o controle e a autonomia, deixando de ser um "objeto de cuidado" para ser um "sujeito da ação".

O Acervo Lúdico: O espaço deve contar com brinquedos que estimulem diferentes áreas:
Brinquedos de Expressão: Tintas, massinhas e papéis para que a criança externe suas angústias.
Brinquedos de Faz-de-Conta: Kits de médico de brinquedo, bonecas e fantasias. Ao brincar de ser médico, a criança inverte o papel: ela deixa de ser a vítima da agulha para ser quem detém o instrumento, o que ajuda na elaboração do trauma.
Jogos de Regras: Importantes para o diagnóstico psicopedagógico, pois trabalham a frustração, o raciocínio e a interação social com outros pacientes.

O ATENDIMENTO NO LEITO: A FRONTEIRA DA ATUAÇÃO
Muitas vezes, o estado clínico do paciente impede que ele se desloque até a classe ou a brinquedoteca. Nesses casos, o ambiente de intervenção passa a ser o próprio leito. Acampora destaca que o psicopedagogo

deve ter a sensibilidade de invadir o mínimo possível a privacidade do paciente, transformando a pequena mesa de cabeceira em um "micro-espaço" de aprendizagem.
Nesta modalidade, o uso de recursos tecnológicos (como tablets e notebooks) e a contação de histórias ganham protagonismo, pois permitem que a mente do paciente "viaje" para fora das paredes do hospital, reduzindo o estresse da internação prolongada.

O DIAGNÓSTICO E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: ENTRE A CLÍNICA E A INSTITUIÇÃO

No ambiente hospitalar, o diagnóstico e a intervenção não ocorrem de forma linear como no consultório tradicional. Segundo Acampora (2015), o psicopedagogo precisa de um "olhar clínico" aguçado, pois o tempo de internação é incerto e a prontidão do paciente para aprender oscila conforme o quadro clínico.
No hospital, o psicopedagogo não pode se dar ao luxo de gastar várias sessões apenas em diagnóstico para só então intervir.
O diagnóstico e a intervenção ocorrem simultaneamente. Enquanto o profissional propõe uma atividade lúdica ou pedagógica, ele já está avaliando as funções cognitivas, o estado emocional e as barreiras de aprendizagem do paciente.
Cada encontro é tratado como se pudesse ser o único, dada a possibilidade de alta inesperada, transferência de setor ou agravamento do quadro de saúde.
O olhar clínico mencionado por Acampora (2015) refere-se à capacidade do psicopedagogo de "ler" o paciente para além do que ele diz.
O profissional deve identificar, logo na entrada do leito, se o aluno-paciente está em condições de interagir. Isso inclui observar a linguagem corporal, o nível de fadiga, a palidez ou até o incômodo com equipamentos médicos (soros, sondas, monitores).
Ter olhar clínico é também saber o momento de recuar. Se o paciente está com dor ou emocionalmente fragilizado por um procedimento recente, a intervenção pedagógica deve ceder lugar ao acolhimento e à escuta.
A "prontidão para aprender" no hospital não é uma constante; ela é cíclica e depende diretamente do quadro clínico.
Certas medicações podem causar sonolência, irritabilidade ou déficit de atenção temporário. O psicopedagogo precisa conhecer minimamente esses efeitos para não interpretar uma falta de resposta como uma dificuldade de aprendizagem permanente.
O objetivo da intervenção é aproveitar as "janelas de prontidão" — aqueles momentos em que o paciente se sente melhor — para resgatar sua identidade de estudante e seu desejo de descobrir, o que funciona como um potente fator de resiliência. O tempo no hospital é o "tempo da cura", que não obedece ao calendário escolar.
O planejamento deve ser extremamente flexível e segmentado. As atividades precisam ter começo, meio e fim dentro de uma mesma sessão, evitando a sensação de frustração caso o paciente receba alta antes de concluir um projeto longo.
O desafio é manter um fio condutor na aprendizagem, mesmo que os encontros sejam fragmentados pelas rotinas de exames, visitas médicas e procedimentos de enfermagem.

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO NO LEITO: IDENTIFICANDO BARREIRAS

O diagnóstico hospitalar é, antes de tudo, uma investigação do sujeito. O objetivo não é apenas rotular uma dificuldade de aprendizagem, mas entender como a doença e a hospitalização estão afetando as funções cognitivas (atenção, memória, raciocínio) e a disponibilidade emocional para o saber.
Entrevista Operacional Centrada na Aprendizagem (EOCA): Adaptada para o hospital, a EOCA permite observar o que o paciente "sabe fazer" com os materiais disponíveis (lápis, papel, jogos). Acampora sugere que o profissional observe a postura do paciente: ele tem iniciativa? Ele se sente capaz apesar da doença?
Análise da Produção Escrita e do Desenho: O desenho é uma das ferramentas mais ricas no hospital. Através do teste HTP (House-Tree-Person) ou de desenhos livres, o psicopedagogo identifica traços de regressão, ansiedade ou o desejo de cura. Se uma criança desenha a si mesma sem braços ou pernas, isso pode refletir a sensação de imobilidade

imposta pelo tratamento.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO: O LÚDICO COMO FERRMENTA DE CURA

A intervenção psicopedagógica hospitalar utiliza o jogo não como passatempo, mas como recurso terapêutico-pedagógico. Acampora destaca que o jogo permite a "descentralização", ou seja, tira o foco da doença e o coloca na estratégia, na regra e na vitória.

Jogos de Regras (Tabuleiros, Cartas): Trabalham a antecipação, o planejamento e a tolerância à frustração. Para um paciente que perdeu o controle sobre sua rotina (pois o hospital decide quando ele come, dorme ou toma remédio), o jogo de regras devolve a sensação de que ele pode tomar decisões e influenciar o resultado de algo.

O Uso da Tecnologia: Tablets e softwares educativos são aliados poderosos, especialmente para pacientes com mobilidade reduzida. Eles permitem o acesso a bibliotecas virtuais e jogos de alfabetização que mantêm o cérebro em atividade constante.

Contação de Histórias e Biblioterapia: A leitura de contos de fadas e fábulas permite que o paciente se identifique com heróis que superam obstáculos intransponíveis. Isso fortalece a resiliência e a capacidade de simbolização.

A INTERDISCIPLINARIDADE: O PSICOPEDAGOGO NA EQUIPE DE SAÚDE

Uma das maiores contribuições de Bianca Acampora para a área é a ênfase na atuação em equipe. O diagnóstico psicopedagógico deve ser compartilhado com a equipe multidisciplinar (médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais).

O Prontuário Pedagógico: Assim como existe o prontuário médico, o psicopedagogo deve registrar a evolução cognitiva do paciente.

Interlocução com a Família: A intervenção estende-se aos acompanhantes. Muitas vezes, o psicopedagogo precisa "ensinar" os pais a brincar com o filho no hospital, ajudando a reconstruir o vínculo afetivo que pode estar desgastado pela angústia da doença.

Ao intervir, o psicopedagogo busca o que Acampora chama de "Educar para a Saúde": transformar a experiência da doença em uma oportunidade de autoconhecimento e crescimento intelectual, garantindo que o sujeito saia do hospital não apenas curado biologicamente, mas fortalecido em sua identidade de aprendiz.

RESULTADO E DISCUSSÕES: O IMPACTO DA INTERVENÇÃO NA RECUPERAÇÃO DO SUJEITO

Os resultados observados através da implementação da psicopedagogia hospitalar, conforme discutido por Acampora (2015), revelam que a educação e a saúde são indissociáveis no processo de cura. A análise dos dados e relatos teóricos aponta que a presença de uma classe hospitalar ou brinquedoteca estruturada altera significativamente o prognóstico do paciente.

A premissa de que educação e saúde são indissociáveis baseia-se na compreensão de que o bem-estar mental e o estímulo cognitivo influenciam diretamente a resposta biológica do corpo.

Quando um aluno-paciente se envolve em uma atividade desafiadora, ocorre uma mudança de foco. A dor e o medo dão lugar à curiosidade e ao sentimento de utilidade. Essa alteração no estado emocional pode reduzir a produção de hormônios do estresse (como o cortisol), favorecendo o sistema imunológico e, consequentemente, a recuperação física.

A existência de espaços estruturados dentro do hospital como as classes hospitalares e as brinquedotecas altera o prognóstico do paciente por oferecer referenciais de normalidade.

Esses espaços permitem que a criança ou adolescente interaja com pares, combatendo a depressão e o isolamento social típicos de longas internações.

Ao continuar estudando, o sujeito mantém sua conexão com o "mundo lá fora". Isso evita o sentimento de descontinuidade da vida, que é uma das maiores angústias enfrentadas por pacientes escolares.

Os dados teóricos indicam que pacientes assistidos por psicopedagogos tendem a colaborar mais com os procedimentos médicos.

O aprendizado lúdico ajuda a criança a compreender melhor sua condição. Um sujeito que entende seu corpo e seu processo de

cura sente-se menos vítima das circunstâncias e mais protagonista de sua melhora.
O impacto positivo estende-se ao período após a alta. A intervenção garante que o retorno à escola regular seja menos traumático, pois minimiza a defasagem pedagógica e fortalece a autoestima do aluno para enfrentar o ambiente escolar novamente.
A maior discussão levantada por autores como Acampora (2015) é que a intervenção psicopedagógica devolve ao sujeito sua capacidade de autoria. No hospital, o paciente é muitas vezes passivo (recebe medicação, recebe cuidados). No momento psicopedagógico, ele é ativo: ele cria, ele resolve problemas, ele aprende.
Melhora no humor, aumento da resiliência, maior facilidade na comunicação com a equipe de saúde e manutenção das habilidades cognitivas que poderiam atrofiar devido ao desuso durante a internação.

A DIMINUIÇÃO DO ESTRESSE E A RESPOSTA IMUNOLÓGICA

Um dos principais resultados discutidos na literatura é a correlação entre o estado emocional e a recuperação biológica. Ao proporcionar atividades lúdicas e desafios cognitivos, o psicopedagogo auxilia na redução dos níveis de cortisol (hormônio do estresse) no paciente.
Humanização como Terapêutica: A discussão central aqui é que a humanização não é apenas uma "gentileza", mas uma necessidade clínica. Pacientes que participam de atividades psicopedagógicas tendem a ser mais colaborativos com a equipe de enfermagem, aceitam melhor a medicação e apresentam uma visão menos pessimista sobre o próprio tratamento.
O "Sentido de Vida" freiriano: Quando o paciente se percebe capaz de aprender e realizar tarefas, ele recupera o que Paulo Freire chama de "ser mais". Essa autoconfiança é um fator determinante para que a criança não se entregue à apatia da hospitalização prolongada.

MANUTENÇÃO DO VINCULO ESCOLAR E COMBATE À EVASÃO

A discussão dos resultados aponta que a classe hospitalar é o maior instrumento de combate à evasão escolar pós-alta.
Cognitiva: Os resultados mostram que crianças assistidas por psicopedagogos mantêm o ritmo de raciocínio lógico e as habilidades de leitura e escrita. Isso evita o fenômeno da "estagnação intelectual", comum em longos períodos de internação.
Reintegração Social: A discussão deve enfatizar que o retorno à escola de origem torna-se menos traumático. O aluno não se sente um "estrangeiro" em sua própria turma, pois o trabalho mediado pelo psicopedagogo hospitalar garantiu que ele estivesse a par dos conteúdos e, principalmente, que sua mente estivesse ativa.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL: DESAFIOS E NECESSIDADES

Um resultado crítico apontado na obra de Acampora é a lacuna ainda existente na formação docente para atuar nesse nicho.
Perfil Multidisciplinar: A discussão revela que não basta ser pedagogo; é preciso ter conhecimentos de psicopatologia, biossegurança e ética hospitalar.
A "Escuta" como Diagnóstico Continuado: Os resultados da prática demonstram que o psicopedagogo muitas vezes funciona como um termômetro para a equipe médica. Ao observar uma criança brincando, o profissional pode notar sinais de melhora ou regressão que não são visíveis nos exames laboratoriais, mas que aparecem na forma como a criança manipula um objeto ou interage em um jogo.

O IMPACTO NA FAMÍLIA E NO AMBIENTE HOSPITALAR

Os resultados estendem-se aos acompanhantes. A discussão aponta que, quando a criança está engajada em uma atividade psicopedagógica, o nível de ansiedade dos pais diminui drasticamente. O ambiente hospitalar, antes carregado de tensão, torna-se um espaço de troca e aprendizado compartilhado. O hospital deixa de ser apenas o "lugar da doença" para ser um "espaço de vivências", onde a vida continua a pulsar apesar das limitações físicas.
A rotina de um acompanhante (geralmente pais ou responsáveis) é marcada pela impotência, pela espera e pelo medo. Quando o

psicopedagogo entra em cena, ele introduz uma "terceira via" na relação hospitalar, que não é médica nem invasiva.

Ao verem o filho engajado, sorrindo ou concentrado em uma atividade de aprendizagem, os pais experimentam um alívio imediato. Eles deixam de ver apenas o "corpo doente" conectado a aparelhos e voltam a enxergar a "criança" que brinca e aprende.

Esse engajamento sinaliza aos pais que, apesar da gravidade da situação, o potencial intelectual e a essência da criança permanecem preservados, o que diminui drasticamente o nível de estresse e depressão dos cuidadores.

A discussão proposta por autores como Acampora (2015) sugere que a intervenção pedagógica humaniza o ambiente. O hospital deixa de ser um local de "passividade" para se tornar um local de "interação".

Muitas vezes, as atividades psicopedagógicas envolvem os pais. Esse momento de troca fortalece o vínculo afetivo, que pode estar fragilizado pelo contexto de dor, transformando o leito ou a brinquedoteca em um espaço de memórias positivas, e não apenas de traumas.

A introdução de livros, jogos e cores "quebra" a assepsia visual e sonora do hospital. O som do riso ou o debate sobre uma história contada sobrepõem-se ao som dos monitores, fazendo com que a vida "pulse" com mais força que a patologia.

Um dos maiores ganhos observados é a percepção de que a vida não precisa ser interrompida pela doença. O hospital passa a ser visto como um espaço de vivências.

Para o adolescente ou a criança, continuar os estudos ou as atividades psicopedagógicas significa que o futuro ainda existe. Para a família, isso representa esperança e a manutenção de uma rotina mínima de normalidade.

Esse impacto estende-se à equipe de saúde (médicos e enfermeiros), que passa a lidar com uma família mais colaborativa, menos angustiada e com um paciente emocionalmente mais resiliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu evidenciar que a intervenção psicopedagógica no contexto hospitalar transcende o apoio pedagógico convencional, configurando-se como um elo vital entre o cuidado em saúde e o direito inalienável à educação. A análise fundamentada na obra de Bianca Acampora e nos aportes de Vygotsky e Freire confirmou que a hospitalização, embora marcada pela fragilidade biológica, não deve representar uma interrupção no desenvolvimento cognitivo e subjetivo do indivíduo.

Conclui-se que o "olhar clínico" do psicopedagogo é o diferencial que permite ressignificar o ambiente hospitalar. Ao identificar as "janelas de prontidão" do aluno-paciente e utilizar a ludicidade como ferramenta de mediação, o profissional consegue deslocar o sujeito do lugar passivo de "doente" para o lugar ativo de "aprendiz". Essa mudança de perspectiva é terapêutica, pois fortalece a autoestima e a resiliência, fatores que comprovadamente auxiliam na resposta ao tratamento médico e na redução dos traumas decorrentes da internação.

Um dos achados mais relevantes desta discussão foi o impacto sistêmico da intervenção, que se estende ao núcleo familiar. Ao oferecer espaços como a Brinquedoteca e a Classe Hospitalar, o hospital deixa de ser apenas um cenário de dor e assepsia para se tornar um espaço de vivências e esperança. Para os pais e acompanhantes, ver a criança engajada em atividades de aprendizagem reduz a ansiedade e humaniza o processo de cura, reafirmando que a vida e o futuro do paciente continuam em construção, apesar das limitações físicas temporárias.

Por fim, este trabalho ressalta a urgência de uma maior articulação entre as políticas de saúde e educação. A inclusão efetiva no ambiente hospitalar exige não apenas a presença do psicopedagogo, mas uma infraestrutura adequada e uma formação contínua que prepare o educador para as incertezas do cotidiano clínico. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam fomentar novos debates e inspirar práticas que garantam que o hospital seja, acima de tudo, um lugar de proteção integral e de respeito à dignidade humana, onde o aprender seja o motor da superação.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia hospitalar: diagnóstico e intervenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo de Tarso. Ensino e assistência em pedagogia hospitalar. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados. São Paulo: Cortez, 2003.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Edina Maria Rosa. Pedagogia Hospitalar: a lúdica humanizando olhares. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS PARA CRIANÇAS COM TEA

DEISE CAROLINE PESSOAS CHIGNOLLI SOARES

RESUMO

A Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa (CAA) constitui-se como uma abordagem essencial no campo da educação inclusiva, voltada à ampliação, complementação ou substituição da linguagem oral de indivíduos que apresentam dificuldades na comunicação verbal, sejam estas de natureza temporária ou permanente. Fundamentada nos princípios da equidade, da inclusão e do direito universal à comunicação, a CAA reconhece a comunicação como elemento central para o desenvolvimento humano, para a construção de vínculos sociais e para a participação ativa nos diferentes contextos da vida cotidiana, especialmente no ambiente escolar. A CAA envolve o uso de múltiplos recursos, estratégias e sistemas comunicativos que possibilitam a expressão e a compreensão por diferentes vias. Entre esses recursos, destacam-se gestos naturais, expressões faciais, linguagem corporal, vocalizações, pranchas de comunicação, sistemas de símbolos gráficos, figuras, fotografias e tecnologias assistivas, como softwares, aplicativos e dispositivos eletrônicos. Esses elementos podem ser utilizados de forma isolada ou combinada, compondo sistemas multimodais de comunicação que respeitam as singularidades de cada indivíduo. A escolha e a organização desses recursos devem considerar aspectos como o nível de desenvolvimento, as habilidades cognitivas e motoras, os interesses da criança e o contexto sociocultural em que está inserida. No contexto da Educação Infantil, a Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa assume papel de destaque, uma vez que essa etapa da educação é caracterizada por intensas interações sociais, exploração do ambiente e construção das bases da linguagem, do pensamento e da identidade. Nesse cenário, a CAA favorece a participação ativa da criança nas rotinas escolares, nas brincadeiras e nas propostas pedagógicas, possibilitando que ela expresse desejos, necessidades, sentimentos, opiniões e conhecimentos, mesmo diante de limitações na fala. Tal participação contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem, da cognição, da socialização e da autonomia, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Além de favorecer a comunicação, a CAA também desempenha um papel importante na mediação das relações sociais, reduzindo frustrações e comportamentos desafiadores frequentemente associados à dificuldade de expressão. Ao oferecer meios eficazes de comunicação, a criança passa a compreender melhor o ambiente ao seu redor e a ser compreendida pelos outros, o que fortalece sua autoestima, segurança emocional e senso de pertencimento ao grupo. Dessa forma, a CAA contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, acessível e inclusivo. É importante destacar que a utilização da Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa não substitui nem impede o desenvolvimento da fala oral. Ao contrário, ela atua como facilitadora desse processo, ampliando as oportunidades de interação e oferecendo modelos comunicativos que podem estimular o desenvolvimento da linguagem verbal. Assim, a CAA deve ser compreendida como uma ferramenta complementar, que valoriza todas as formas de expressão e respeita o tempo e as especificidades de cada criança, evitando práticas excludentes e padronizadas. A implementação da CAA no ambiente educacional exige uma atuação intencional, planejada e sensível por parte dos profissionais da educação. É fundamental que os educadores estejam preparados para selecionar, adaptar e utilizar os recursos de forma integrada às práticas pedagógicas, promovendo situações comunicativas significativas e garantindo a participação de todos os alunos. Nesse processo, a formação continuada dos professores torna-se indispensável, assim como o trabalho colaborativo com a família e com profissionais de diferentes áreas, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos. Ademais, a inserção da CAA no cotidiano escolar contribui para a efetivação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, assegurando o acesso, a

permanência e a aprendizagem de crianças com necessidades específicas. Ao garantir meios de comunicação acessíveis, a escola reafirma seu compromisso com a diversidade, com o respeito às diferenças e com a promoção de uma educação de qualidade para todos. Dessa maneira, a Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa consolida-se como um instrumento indispensável para a promoção da inclusão educacional, possibilitando o acesso ao currículo, a participação ativa nas experiências escolares e a construção de aprendizagens significativas. Mais do que um conjunto de recursos, a CAA representa uma prática ética e pedagógica comprometida com o direito de todas as crianças à comunicação, à expressão de suas ideias, sentimentos e necessidades, e à plena participação na vida escolar e social, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Inclusão escolar; Educação Infantil; Acessibilidade comunicacional; Desenvolvimento da linguagem; Autonomia; Interação social; Práticas pedagógicas inclusivas; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Recursos de tecnologia assistiva.

ABSTRACT

Augmentative and Alternative Communication (AAC) is na essential approach within the field of inclusive education, aimed at expanding, complementing, or replacing the oral language of individuals who experience difficulties in verbal communication, whether temporary or permanent. Grounded in the principles of equity, inclusion, and the fundamental right to communication, AAC recognizes communication as a central element for human development, social interaction, and active participation in different contexts of daily life, especially in educational environments. AAC encompasses a wide range of resources, strategies, and communication systems that enable individuals to express themselves and understand others through multiple modalities. These include natural gestures, facial expressions, body language, vocalizations, communication boards, graphic symbol systems, pictures, photographs, and assistive technologies such as software, mobile applications, and electronic devices. These resources can be used individually or in combination, forming multimodal communication systems that respect each individual's uniqueness. The selection and organization of these tools must consider the child's developmental level, cognitive and motor skills, interests, and sociocultural context, making AAC a highly personalized and flexible approach. In the context of Early Childhood Education, AAC plays a particularly significant role, as this stage is characterized by intense social interaction, exploration, and the development of language, cognition, and identity. Within this framework, AAC promotes children's active participation in daily routines, play activities, and pedagogical experiences, allowing them to express their needs, desires, feelings, opinions, and knowledge, even in the presence of speech limitations. Consequently, AAC contributes not only to language development but also to cognitive growth, social skills, emotional development, and autonomy, fostering more meaningful and inclusive learning experiences. Furthermore, AAC supports social interaction by reducing frustration and challenging behaviors often associated with communication barriers. By providing effective means of expression, children become better understood and more capable of understanding others, which strengthens their self-esteem, emotional security, and sense of belonging. In this way, AAC contributes to the creation of a more inclusive, accessible, and welcoming educational environment. It is important to emphasize that AAC does not replace or hinder the development of oral speech. On the contrary, it acts as a facilitator by increasing communication opportunities and offering meaningful interaction models that may encourage the development of spoken language. Therefore, AAC should be understood as a complementary tool that values multiple forms of expression and respects each child's individual pace and specific needs. The implementation of AAC in educational settings requires intentional, thoughtful, and sensitive action from educators. Teachers must be prepared to select,

adapt, and integrate AAC resources into their pedagogical practices, promoting meaningful communicative situations and ensuring the participation of all students. Continuous professional development, as well as collaboration with families and multidisciplinary teams—such as speech therapists, occupational therapists, and educational specialists—is essential to ensure the effectiveness and consistency of AAC strategies. Moreover, the incorporation of AAC into school practices contributes to the implementation of inclusive education policies, ensuring access, participation, and learning opportunities for children with diverse communication needs. By providing accessible communication tools, schools reaffirm their commitment to diversity, respect for differences, and the promotion of quality education for all. Thus, Augmentative and Alternative Communication is established as na indispensable tool for fostering educational inclusion, enabling access to the curriculum, active participation in school experiences, and the construction of meaningful learning. More than a set of resources, AAC represents na ethical and pedagogical commitment to guaranteeing every child's right to communicate, express ideas, feelings, and needs, and fully participate in school and social life, contributing to the development of autonomous, critical, and engaged individuals.

KEYWORDS: Augmentative and Alternative Communication (AAC); School Inclusion; Early Childhood Education; Communication Accessibility; Language Development; Autonomy; Social Interaction; Inclusive Pedagogical Practices; Specialized Educational Support (SES); Assistive Technology.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio fundamental garantir que todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades ou formas de expressão, tenham acesso, participação e aprendizagem em contextos educativos significativos. Entre os desafios encontrados no cotidiano escolar, destaca-se a comunicação, especialmente quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar dificuldades na linguagem verbal e na interação social. Nesse cenário, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) surge como uma importante estratégia pedagógica para favorecer a expressão, a autonomia e a inclusão dessas crianças desde a Educação Infantil.

A Comunicação Alternativa e Ampliada compreende um conjunto de recursos, estratégias e tecnologias que auxiliam ou substituem a fala, permitindo que crianças com dificuldades na comunicação possam expressar necessidades, desejos, sentimentos e participar das interações sociais. Esses recursos podem incluir pranchas de comunicação, cartões com imagens, gestos, símbolos gráficos e dispositivos tecnológicos, adaptados de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

No contexto da Educação Infantil, a utilização da CAA contribui significativamente para ampliar as possibilidades de participação das crianças com TEA nas atividades pedagógicas e nas interações com colegas e educadores. Ao proporcionar meios de comunicação acessíveis, a escola promove não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também fortalece vínculos, estimula a autonomia e favorece a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, é fundamental destacar o papel do professor como mediador desse processo. Cabe ao educador observar atentamente as necessidades de cada criança, selecionar os recursos mais adequados e promover situações de interação que incentivem o uso da CAA no dia a dia. A escuta sensível, o respeito ao tempo da criança e a valorização de suas tentativas de comunicação são atitudes essenciais para o sucesso dessa prática.

Outro ponto importante refere-se à organização do ambiente educativo. Espaços acessíveis, materiais visuais disponíveis e rotinas estruturadas com apoio de recursos visuais contribuem para que a criança compreenda melhor o que se espera dela, reduzindo a ansiedade e favorecendo sua participação ativa. A previsibilidade das atividades, aliada ao uso da CAA, promove segurança e amplia as oportunidades de aprendizagem.

A formação continuada dos profissionais da educação também desempenha um papel

essencial nesse contexto. Professores capacitados são mais preparados para utilizar estratégias diversificadas, adaptar materiais e promover práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. A troca de experiências entre educadores e o trabalho colaborativo com outros profissionais, como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, enriquecem ainda mais o processo educativo.

É igualmente importante ressaltar a relevância do envolvimento da família. Quando a Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizada também no ambiente familiar, há uma continuidade no desenvolvimento da criança, fortalecendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades de interação. A parceria entre escola e família contribui para a construção de estratégias mais eficazes e coerentes com a realidade da criança.

Outro aspecto a ser considerado é que a CAA não beneficia apenas crianças com TEA, mas também pode ser utilizada com outras crianças que apresentam dificuldades de comunicação, sejam elas temporárias ou permanentes. Dessa forma, a prática da CAA contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo para todos, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Além disso, o uso da CAA favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que possibilita à criança interagir com seus pares, expressar opiniões, fazer escolhas e participar de brincadeiras e atividades coletivas. Isso impacta diretamente na construção da autoestima e no sentimento de pertencimento ao grupo.

Por fim, a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada deve estar alinhada a uma proposta pedagógica que reconheça a criança como protagonista de sua aprendizagem. Garantir o direito à comunicação é garantir também o direito de ser ouvido, compreendido e respeitado. Assim, a CAA se consolida como uma ferramenta essencial para promover uma educação mais humana, inclusiva e equitativa, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

AMPLIADA

Mesmo quando a criança fala pouco ou de forma limitada, a CAA amplia a comunicação existente, enriquecendo vocabulário, favorecendo compreensão e organização da linguagem. Comportamentos de frustração e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

A IMPORTÂNCIA DO INÍCIO PRECOCE

Na Educação Infantil, a comunicação é central para a construção de vínculos, a exploração do ambiente e o desenvolvimento da autonomia. Introduzir a CAA desde os primeiros anos facilita que a criança internalize que “comunicar é possível”, mesmo que a fala não esteja presente ou consolidada.

Começar a utilizar a CAA desde cedo favorece a construção de uma base sólida de interação. As crianças pequenas estão em pleno processo de desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, o que torna esse momento especialmente sensível à aquisição de novas formas de comunicação. Introduzir recursos como pranchas de comunicação, figuras, objetos concretos, gestos, pictogramas e dispositivos eletrônicos auxiliados permite que a criança compreenda que a comunicação vai muito além da fala — ela envolve intenção, troca, resposta e vínculo.

Quando utilizada precocemente, a CAA reduz frustrações, promove comportamentos mais regulados e fortalece o vínculo entre criança, família e escola. Além disso, permite que a criança participe ativamente das rotinas, expresse preferências, faça escolhas e se envolva em interações sociais que, sem apoio, poderiam ser limitadas.

Na escola, o uso precoce da CAA amplia o acesso ao currículo, favorecendo a construção de sentidos e significados durante propostas pedagógicas. Professores que utilizam recursos visuais e sistemas de comunicação apoiada criam ambientes mais previsíveis, acessíveis e inclusivos, permitindo que cada criança se desenvolva de acordo com seu ritmo, sem deixar de explorar suas potencialidades.

Portanto, iniciar o uso da Comunicação Alternativa ainda na primeira infância não é apenas uma estratégia pedagógica é um compromisso ético com o direito de toda criança de se comunicar, participar e apren-

der. Quanto mais cedo a escola e a família compreendem a importância dessas práticas, mais possibilidades se abrem para o desenvolvimento integral, a autonomia e a inclusão.

AMPLIAÇÃO DAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Na prática pedagógica, a CAA permite que a criança:
- Escolha atividades
- Expresse desejos e preferências
- Participe de rotinas
- Interaja com colegas e professores
- Desenvolva habilidades socioemocionais
- Nomeie objetos, ações, sentimentos
- Compreenda sequências e organização diária

O ambiente torna-se mais acolhedor quando a escola assume que cada criança tem seu próprio jeito de se comunicar.
- Recursos mais utilizados na infância
- PECS (Picture Exchange Communication System)
- Sistema baseado na troca de figuras; promove intenção comunicativa.
- Pranchas de comunicação
- Podem ser temáticas (alimentação, brinquedos, emoções, rotina) ou gerais.
- Objetos de referência
- Estratégia sensorial e concreta para crianças pequenas ou com maior comprometimento comunicativo.
- Histórias sociais apoiam a compreensão de situações sociais, rotinas e combinados
- Tecnologias assistivas
- Aplicativos educativos com símbolos visuais, áudio, interatividade e acessibilidade.
- A prática pedagógica inclusiva com CAA.
- Intencionalidade e planejamento

O uso da CAA deve ser planejado. Não basta disponibilizar figuras ou imagens: é fundamental que o professor:
- Compreenda o nível de comunicação da criança
- Selecione símbolos visuais significativos
- Organize o ambiente com acessibilidade
- Use a CAA diariamente, com naturalidade
- Modele o uso (“olha, eu vou usar a figura para dizer que quero água”)
- Incentive colegas a interagir com respeito e apoio
- A rotina como eixo do desenvolvimento

A comunicação acontece o tempo todo na chegada, no lanche, no brincar, na roda. Cada momento pode ser uma oportunidade de ampliar vocabulário e promover participação.
A rotina diária na escola funciona como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. É nela que a criança encontra previsibilidade, segurança e oportunidades constantes de interação. Quando pensamos na Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), cada momento da rotina desde a chegada até a despedida se transforma em um espaço potente de aprendizagem linguística e social.
A comunicação não acontece apenas em momentos planejados; ela se manifesta o tempo todo. Por isso, integrar a CAA ao cotidiano é fundamental para ampliar vocabulário, promover participação ativa e fortalecer vínculos. Quando os adultos oferecem modelos comunicativos intencionais em cada situação, a criança compreende que a comunicação é parte da vida, não uma atividade isolada.

Chegada
Na chegada, a criança é acolhida e convidada a compartilhar como se sente, o que trouxe, ou o que espera do dia. Com o apoio da CAA — como cartões de emoções, pranchas de rotina ou imagens de cumprimento — a criança tem meios para expressar-se, mesmo que ainda não fale verbalmente. Esse momento reforça que sua presença é importante e que existe espaço para a sua voz.
Lanche
Durante o lanche, surgem inúmeras oportunidades para nomear alimentos, expressar preferências, pedir ajuda, convidar um colega, escolher entre opções e ampliar repertórios. Os recursos visuais e simbólicos ajudam na compreensão e na organização das etapas dessa experiência, favorecendo autonomia e reduzindo frustrações.
Brincar
O brincar é um campo fértil para interações espontâneas. Utilizar a CAA nas brincadeiras

— seja com cartões de ação, personagens, verbos ou escolhas — abre espaço para que a criança participe, combine regras, invente histórias e negocie com os colegas. Assim, ela percebe que pode ser protagonista da própria brincadeira e do próprio aprendizado.

Roda e momentos coletivos

Na roda, a CAA possibilita que todas as crianças tenham meios de participar: opinar, responder, perguntar, fazer escolhas ou compartilhar algo sobre si, mesmo que ainda não utilizem a linguagem oral. Recursos como painéis de rotina, cartões de turnos, imagens temáticas e símbolos de participação ajudam a sustentar o engajamento e a compreensão da atividade.

Por que isso é tão importante?

Quando a rotina é compreendida como eixo do desenvolvimento, cada situação ganha intencionalidade pedagógica. Integrar a CAA a esses momentos não apenas amplia a comunicação:

- Fortalece a autonomia;
- Promove relações de cuidado e respeito;
- Desenvolve habilidades socioemocionais;
- Aproxima as crianças da linguagem escrita e da leitura;
- Constrói pontes entre escola, família e criança;
- Garante o direito de comunicar e participar.

Assim, a criança aprende vivendo, experimentando e se comunicando ativamente. A rotina deixa de ser apenas sequência de tarefas e passa a ser território vivo de aprendizagens e desenvolvimento integral.

Parceria com a família

A parceria com a família é um dos pilares para o sucesso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Quando escola e família caminham juntas, a criança vivencia uma comunicação mais estável, coerente e significativa tanto no ambiente escolar quanto em casa.

Compartilhar estratégias

A escola precisa abrir caminhos para que a família compreenda como a criança se comunica e quais recursos estão sendo utilizados (pranchas, gestos, pictogramas, aplicativos etc.). Isso pode acontecer em reuniões, bilhetes, vídeos curtos explicativos, grupos de conversa e até demonstrações práticas no dia a dia. Quanto mais a família entende as intenções da criança, mais consegue apoiar seu desenvolvimento comunicativo.

Ensinar o uso dos sistemas

Não basta enviar o recurso para casa — é essencial orientar como usá-lo. Muitas famílias têm dúvidas ou inseguranças, e um acompanhamento cuidadoso ajuda a transformar o material em algo realmente funcional. Orientações simples, como “esperar a criança explorar”, “modelar a fala usando o recurso”, ou “usar a prancha em momentos de rotina”, fazem muita diferença. Ensinar o uso fortalece a confiança da família e evita que o recurso seja subutilizado ou abandonado.

Incentivar a continuidade em casa

Quando a família passa a utilizar a CAA nos momentos cotidianos — hora da refeição, banho, brincadeira, escolha de roupas ou alimentos — a criança percebe que sua forma de comunicar é válida e reconhecida em todos os contextos. Essa continuidade dá segurança, amplia vocabulário, fortalece vínculos e estimula a autonomia comunicativa.

Por que isso tudo importa?

A comunicação da criança não pode existir apenas na escola ou apenas em casa. Ela precisa de consistência. Quando os adultos ao redor falam a mesma “língua comunicativa”, a criança se sente compreendida, valorizada e com possibilidades reais de participação. Assim, promove-se não apenas a comunicação, mas também autoestima, pertencimento e desenvolvimento integral.

Formação continuada

O professor da Educação Infantil precisa ser apoiado por formações, supervisões e trocas que contemplem:

- conhecimento sobre TEA
- práticas inclusivas
- tecnologias assistivas
- elaboração de materiais comunicativos
- análise de comportamento comunicativo

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PILAR PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada é essencial para que o professor da Educação Infantil acompanhe as transformações do campo educacional, desenvolva práticas mais sensíveis às necessidades das crianças e fortaleça sua atuação no cotidiano da escola. No contexto da inclusão, esse processo formativo se torna ainda mais necessário, pois envolve conhecimentos específicos, postura reflexiva e abertura para o diálogo interdisciplinar.

Para que o professor esteja preparado e seguro em sua prática, é fundamental que as formações, supervisões e encontros de estudo contemplem:

Conhecimento sobre TEA

Compreender o Transtorno do Espectro Autista é o primeiro passo para uma atuação qualificada. Não se trata de diagnosticar ou rotular, mas de reconhecer características que impactam a comunicação, interação social, processamento sensorial e comportamento. A formação deve permitir que o professor:

- entenda a diversidade dentro do espectro;
- identifique barreiras que dificultam a participação no cotidiano;
- adapte o ambiente para promover conforto e previsibilidade;
- compreenda sinais de desconforto e estratégias de autorregulação.

Práticas inclusivas

Práticas inclusivas não são ações isoladas, mas uma postura pedagógica que considera a criança como protagonista. A formação deve apoiar o professor em:

- planejar experiências que ofereçam múltiplas formas de participação;
- organizar espaços acessíveis, com materiais variados e funcionalidade clara;
- flexibilizar propostas conforme as necessidades individuais;
- valorizar diferentes ritmos, expressões e modos de estar no mundo.

Tecnologias assistivas

A escola precisa compreender e utilizar tecnologias assistivas como ferramentas de apoio, não como substitutas do vínculo. Por isso, é importante que o professor receba apoio para:

- conhecer recursos de baixa e alta tecnologia (pranchas de comunicação, tablets, softwares de CAA);
- utilizar esses recursos de forma natural no cotidiano da sala;
- articular o uso em parceria com a família e com a equipe de apoio;
- adaptar recursos conforme a funcionalidade para a criança.

Elaboração de materiais comunicativos

O professor também precisa saber criar materiais visuais e comunicativos que apoiem a rotina e a compreensão da criança com TEA, como:

- quadros de rotina visual;
- cartões de antecipação;
- pistas visuais para escolhas;
- sinalizações de ambiente;
- histórias sociais.

Esses materiais favorecem autonomia, reduzem a ansiedade e ampliam as possibilidades de comunicação.

Análise do comportamento comunicativo

Toda criança comunica, mesmo que não fale. A formação continuada deve oferecer instrumentos para que o professor:

- observe as formas de comunicação da criança (gestos, olhares, movimentos, expressões corporais);
- identifique o que desencadeia determinados comportamentos; entenda a função comunicativa presente em cada ação;
- registre e analise padrões para ajustar suas estratégias pedagógicas;
- responda a essas comunicações de maneira acolhedora e funcional.

Contribuições da Comunicação Alternativa para Crianças com TEA

A CAA traz impactos importantes e comprovados:

- Redução de comportamentos de frustração
- Aumento da participação nas atividades escolares
- Fortalecimento da interação social
- Desenvolvimento cognitivo e linguístico
- Autonomia nas escolhas e decisões
- Melhora no vínculo com educadores e pa-

res
- Promoção da identidade e expressão pessoal
Mais que auxiliar a criança a “pedir” algo, a CAA permite que ela seja ouvida, participando da vida da escola com protagonismo.

Desafios e Possibilidades
Os desafios ainda envolvem desconhecimento das estratégias, falta de formação, resistência inicial e falta de materiais. Entretanto, a prática cotidiana mostra que a CAA é acessível, econômica, simples e transformadora quando há intencionalidade pedagógica.
Promover comunicação alternativa não significa “esperar a fala”, mas respeitar o tempo de cada criança e garantir que ela tenha acesso ao direito de se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
A Comunicação Alternativa e Ampliada na Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, representa um caminho potente, sensível e profundamente humanizador para garantir o direito de aprender, participar e comunicar das crianças com TEA. Mais do que um conjunto de recursos visuais, pranchas, gestos ou tecnologias, a CAA se estrutura como uma postura ética e pedagógica que reconhece a singularidade de cada criança e legitima suas diferentes formas de expressão.
Ao incorporar a CAA no cotidiano escolar, a escola amplia o conceito de comunicação para além da fala oral. Isso significa compreender que a linguagem se manifesta por múltiplos caminhos: por apontar, olhar, escolher, tocar, trocar tarjetas, acionar dispositivos, vocalizar ou até mesmo pelo silêncio que comunica intenção. A CAA permite que essas diversas formas sejam reconhecidas como linguagens válidas, potentes e capazes de sustentar aprendizagens significativas.
Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional de que todas as crianças devem acessar o conhecimento por um único meio. Em vez disso, promove a valorização da diversidade comunicativa como princípio fundamental da inclusão. Quando a escola adota essa postura, ela demonstra que não espera uma habilidade específica para começar a ensinar. Ela ensina porque acredita na capacidade da criança, e não apesar das diferenças.
Além disso, a implementação da CAA cria uma cultura de acessibilidade contínua. Os ambientes tornam-se mais visuais e previsíveis, os materiais passam a dialogar com as necessidades reais dos estudantes, e os adultos — professores, auxiliares, gestores e famílias — desenvolvem uma escuta mais atenta e qualificada. Com isso, as interações ficam mais ricas, as crianças participam mais das rotinas, os conflitos diminuem e o sentimento de pertencimento cresce.
A CAA também fortalece o protagonismo infantil. Ao oferecer instrumentos que ampliam a autonomia comunicativa, a criança passa a expressar preferências, formular pedidos, participar de jogos simbólicos, antecipar eventos da rotina e envolver-se em atividades pedagógicas com mais segurança. Ela deixa de ser vista apenas como receptora de cuidados e passa a ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de influenciar e transformar o ambiente em que está inserida.
Por fim, investir em Comunicação Alternativa e Ampliada é reafirmar um compromisso com a equidade. É garantir que nenhuma criança fique à margem por não utilizar a fala como principal modo de comunicação. É permitir que cada estudante construa trajetórias mais justas, respeitosas e alinhadas às suas potencialidades. É transformar a escola em um espaço que não apenas acolhe, mas promove a participação cidadã, a construção de vínculos e o desenvolvimento integral.
Assim, a CAA não é apenas uma prática inclusiva: é um convite à educação que escuta, que observa, que se adapta e que reconhece que toda criança tem o direito de ser compreendida e de se fazer presente no mundo por meio da sua própria forma de comunicar. É, portanto, uma escolha ética que reafirma a escola como um espaço de humanização, diversidade e esperança.

REFERÊNCIAS

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs. 4. Ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System (PECS). Behav. Modif., v. 25, n. 5, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017.

DAMASCENO, L.; PACHECO, A. Comunicação Alternativa na Escola: práticas inclusivas e estratégias pedagógicas. Revista Educação e Contemporaneidade, 2021.
FONSECA, V. Psicomotricidade e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

FROHLICH, M.; PEREIRA, A. CAA na prática escolar com crianças com TEA. Revista Educação Especial, 2020.

GLENN, P.; SANTIAGO, L. Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva. São Paulo: Cortez, 2018.

GRAY, C. The New Social Story Book. Future Horizons, 2010.

MEC. Tecnologias Assistivas na Educação. Brasília, 2020.

MILLER, K. Object-Based Communication for Nonverbal Children. London: Routledge, 2016.

SCHWARTZMAN, J. Autismo e Desenvolvimento. São Paulo: Memnon, 2011.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

DOUGLAS LOPES DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo analisa a contribuição da Educação Física no processo de alfabetização nos anos iniciais, destacando o desenvolvimento das habilidades manipulativas e do equilíbrio como fundamentos corporais indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita. Parte-se do pressuposto de que a coordenação motora fina, a preensão em pinça, o controle muscular, a coordenação óculo-manual e a organização espacial constituem pré-requisitos para o uso funcional do lápis e para a realização do registro gráfico com precisão e autonomia. Discute-se, ainda, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, superando a concepção da Educação Física como prática isolada ou meramente recreativa, reconhecendo as práticas corporais como linguagens culturais produtoras de sentidos. Nesse contexto, o equilíbrio corporal é compreendido como base física do ato de aprender, pois favorece postura adequada, estabilidade dos membros superiores, redução da fadiga, controle respiratório e atencional, além de contribuir para a orientação espacial no papel. Conclui-se que as experiências motoras, quando intencionalmente planejadas, estruturam o "corpo operatório" necessário ao sucesso no processo de alfabetização e à formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Alfabetização; Coordenação Motora; Equilíbrio; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT
This article analyzes the contribution of Physical Education to the literacy process in the early years of schooling, highlighting the development of manipulative skills and balance as essential bodily foundations for learning to read and write. It is based on the assumption that fine motor coordination, pincer grasp, muscular control, hand-eye coordination, and spatial organization constitute prerequisites for the functional use of the pencil and for accurate and autonomous graphic recording. The study also discusses the need for an interdisciplinary approach that overcomes the conception of Physical Education as an isolated or merely recreational practice, recognizing bodily practices as cultural languages that produce meanings and learning. In this context, body balance is understood as the physical basis of the act of learning, as it favors adequate posture, upper-limb stability, fatigue reduction, respiratory and attentional control, and contributes to spatial orientation on paper. It is concluded that motor experiences, when intentionally planned, structure the "operative body" required for success in the literacy process and for the child's integral development.

KEYWORDS: Physical Education; Literacy; Motor Coordination; Balance; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e corporais, exigindo que a escola compreenda o estudante em sua integralidade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam as bases da leitura e da escrita, torna-se fundamental reconhecer que o aprender não se restringe aos aspectos intelectuais, mas está diretamente relacionado ao desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, a Educação Física amplia sua função pedagógica, ultrapassando a perspectiva tradicional centrada apenas na recreação ou no gasto de energia, para assumir papel estruturante na formação do aluno.

O desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais: locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, apresenta relação direta com o processo de alfabetização. Competências como coordenação motora fina, preensão em pinça, coordenação óculo-manual, orientação espacial e temporal, lateralidade, equilíbrio e consciência corporal configuram-se como pré-requisitos para o uso fun-

cional do lápis, para a organização do caderno e para a execução do registro gráfico com precisão. Dessa forma, o domínio do chamado "corpo operatório" torna-se condição indispensável para que a criança participe de maneira autônoma e efetiva das práticas de leitura e escrita.

Entre essas habilidades, destacam-se as manipulativas e o equilíbrio corporal. As primeiras contribuem para o controle muscular dos dedos, para a fluidez do traçado e para a precisão gráfica, enquanto o equilíbrio sustenta fisicamente o ato de aprender, favorecendo postura adequada, estabilidade dos membros superiores, controle respiratório e atencional, além de reduzir a fadiga durante as atividades escolares. Assim, as experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física repercutem diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes.

Entretanto, ainda persiste no cotidiano escolar a fragmentação entre as áreas do conhecimento, o que, muitas vezes, reduz a Educação Física a um espaço isolado do processo de alfabetização. Torna-se necessário, portanto, defender uma prática pedagógica de caráter interdisciplinar, na qual as práticas corporais sejam compreendidas como linguagens culturais produtoras de sentidos, articuladas às demais aprendizagens escolares, superando a visão reducionista da área como mero momento recreativo (DAOLIO, 2016; NEIRA; NUNES, 2022).

Diante dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Física no processo de alfabetização nos anos iniciais, evidenciando como o desenvolvimento das habilidades manipulativas e do equilíbrio corporal estrutura bases motoras indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, colaborando para a formação integral da criança.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

Para compreender a Educação Física como auxílio na alfabetização, é preciso superar a fragmentação entre corpo e mente. Segundo a perspectiva de Henri Wallon, a evolução entre o ato motor e o pensamento ocorre de forma simultânea e interdependente. O movimento não é apenas uma ação muscular, mas um processo de auto-organização vital que permite à criança ler e interpretar o mundo ao seu redor.

A chamada alfabetização motora proporciona oportunidades de ação que contribuem para a inteligência motora, melhorando competências físicocinestésicas e percepto-cognitivas com intencionalidade pedagógica. Esse processo gera recursos pessoais que permitem às crianças utilizar suas habilidades em diferentes contextos, facilitando o aprendizado formal.

PRÉ-REQUISITOS MOTORES PARA A ESCRITA E LEITURA

A prática pedagógica da Educação Física desempenha papel fundamental no desenvolvimento de habilidades que se constituem como pré-requisitos para o sucesso no processo de leitura e escrita. Ao proporcionar vivências corporais diversificadas e intencionalmente planejadas, essa área do conhecimento contribui para a estruturação global da criança, articulando aspectos motores, cognitivos e socioemocionais indispensáveis à alfabetização.

Entre essas contribuições, destaca-se a orientação espacial e temporal, essencial para que o aluno compreenda a direcionalidade da escrita, a organização das letras no papel, o respeito às margens e linhas, bem como a sequência lógica dos acontecimentos. Por meio de circuitos, deslocamentos, jogos de percurso e brincadeiras rítmicas, a criança desenvolve noções de frente e trás, direita e esquerda, antes e depois, fundamentais para a compreensão do sistema de escrita.

A coordenação motora fina também se apresenta como elemento central nesse processo. Atividades que envolvem preensão, manipulação de pequenos objetos, controle muscular dos dedos e ritmo do traçado fortalecem as estruturas necessárias para o manuseio adequado do lápis. Ao modelar, encaixar, recortar, prender e construir, a criança aprimora a precisão dos movimentos, condição indispensável para a execução da escrita com legibilidade e autonomia.

Outro aspecto relevante é a consciência cor-

poral, que diz respeito à percepção e organização do próprio corpo no espaço. Ao conhecer seus limites, possibilidades e formas de movimento, a criança constrói a imagem do chamado “corpo operatório”, base para a interação social, para a postura em atividades de mesa e para a segurança nas ações escolares. Essa organização corporal reflete diretamente na forma como o estudante se posiciona para ler, escrever e participar das situações de aprendizagem.

O ritmo e a atenção constituem dimensões amplamente favorecidas pelas práticas corporais. O trabalho com palmas, músicas, deslocamentos ritmados e jogos cadenciados auxilia na percepção da sonoridade das palavras, na segmentação silábica e na fluência leitora. Paralelamente, as situações lúdicas que exigem atenção compartilhada, escuta de comandos e respeito às regras fortalecem o foco, a concentração e a permanência na tarefa, competências essenciais para o ambiente alfabetizador.

Desse modo, a Educação Física, ao integrar movimento e intencionalidade pedagógica, consolida-se como componente indispensável para a formação integral da criança, oferecendo bases concretas para que o processo de alfabetização ocorra de maneira significativa, prazerosa e consistente.

O CURRÍCULO CULTURAL E A LINGUAGEM CORPORAL

No currículo cultural, as práticas corporais, como brincadeiras, danças e esportes, são tratadas como textos da cultura. O movimento humano é visto como uma linguagem que carrega sentidos e significados históricos. Ao tematizar esses conteúdos, o professor permite que os alunos realizem a "leitura" dos gestos e produzam novas formas de dizer e fazer, ampliando seu repertório comunicativo.

A aula de Educação Física torna-se, assim, uma mediação simbólica, onde alunos e professores manipulam símbolos e recriam significados. Isso dá sentido prático à linguagem, motivando a criança no processo de alfabetização através da ludicidade.

Apesar da relevância teórica, pesquisas apontam que muitos professores de Educação Física ainda enfrentam um certo isolamento dentro do ambiente escolar. Frequentemente, a disciplina é vista apenas como auxiliar de sala ou como um momento de "reforço" de conteúdos, em vez de ser reconhecida por sua contribuição pedagógica própria no desenvolvimento da linguagem.

Para que a Educação Física seja efetivamente uma ferramenta de alfabetização, é necessário que o planejamento seja integrado e que o professor tenha consciência de que seu conteúdo, a cultura corporal de movimento, é indissociável do processo de formação humana e da aquisição da escrita e leitura.

De acordo com as fontes, o processo de escrita exige que o estudante mobilize uma série de habilidades motoras que servem como pré-requisitos fundamentais para o sucesso na alfabetização. Essas habilidades permitem não apenas o manuseio do lápis, mas a organização e interpretação do espaço escolar.

As principais habilidades motoras que preparam a criança para a escrita constituem a base do desenvolvimento necessário para que o registro gráfico ocorra com segurança, precisão e funcionalidade. Essas habilidades são construídas progressivamente por meio das experiências corporais vivenciadas no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, que favorecem a integração entre corpo, mente e aprendizagem.

A coordenação motora fina é uma das competências centrais nesse processo, pois está diretamente relacionada ao controle muscular dos dedos e das mãos. É ela que possibilita a preensão do lápis em forma de pinça, o domínio da força aplicada no papel, o ritmo do traçado e a precisão exigida para registrar letras, números e outros signos gráficos. Sem esse refinamento motor, a escrita tende a ser imprecisa, trêmula ou excessivamente cansativa para a criança.

A orientação espacial e temporal também exerce papel decisivo na alfabetização. Por meio dela, o estudante compreende a direcionalidade da escrita, (da esquerda para a direita e de cima para baixo), além de organizar adequadamente o uso do caderno, respeitando margens, linhas e espaçamentos. A construção dessa noção funcional de espaço permite posicionar letras e palavras de for-

ma ordenada, favorecendo a legibilidade e a compreensão textual.
O esquema corporal e a consciência corporal referem-se ao conhecimento que a criança desenvolve sobre o próprio corpo, suas partes, possibilidades e limites. Esse domínio contribui para a formação da imagem do chamado “corpo operatório”, indispensável tanto para a sociabilidade quanto para o aprendizado formal. Uma criança que reconhece e organiza melhor seu corpo tende a apresentar maior segurança postural, autonomia e disponibilidade para as tarefas escolares.
A coordenação óculo-manual, também denominada visuomotora, corresponde à capacidade de integrar a percepção visual aos movimentos das mãos. Trata-se de uma habilidade essencial para guiar o lápis dentro dos limites do papel, copiar modelos, contornar figuras e respeitar linhas e espaços. Essa integração entre ver e agir sustenta a precisão necessária ao ato de escrever.
A lateralidade é outro aspecto fundamental, pois envolve a descoberta e a consolidação do lado dominante do corpo. O domínio da direita e da esquerda contribui para a orientação no espaço gráfico, evitando inversões de letras e números, além de favorecer a organização corporal e o relacionamento com o outro no espaço coletivo.
O equilíbrio e a postura configuram os requisitos físicos que sustentam o ato de escrever. Manter-se sentado de forma estável, com alinhamento de tronco, ombros e braços, reduz o cansaço e permite maior controle muscular durante o registro escrito. A estabilidade postural é, portanto, condição para a permanência e a qualidade da produção gráfica.
O ritmo influencia diretamente a cadência e a fluidez da escrita. O desenvolvimento rítmico, estimulado por meio de músicas, palmas, deslocamentos e jogos cadenciados, auxilia a criança a organizar a sequência dos movimentos gráficos, contribuindo para que o traçado se torne contínuo, harmonioso e funcional.
Dessa maneira, o conjunto dessas habilidades motoras evidência que o aprender a escrever não se restringe ao domínio cognitivo dos códigos linguísticos, mas depende de uma complexa organização corporal construída pelas experiências de movimento, nas quais a Educação Física assume papel essencial no processo de alfabetização.
A Educação Física desempenha um papel vital no desenvolvimento dessas competências, pois oferece experiências de movimento que atuam como base para a reorganização intelectual e simbólica da criança, tornando-a mais apta para a aprendizagem da leitura e da escrita
As brincadeiras lúdicas são consideradas textos da cultura corporal porque o movimento humano não é apenas uma ação biológica ou mecânica, mas uma forma de linguagem carregada de sentidos, símbolos e significados produzidos historicamente.
Nessa perspectiva, as brincadeiras funcionam como textos devido aos seguintes fatores:

O "Corpo-Texto": No currículo cultural, o corpo é visto como um "corpotexto", marcado pela história e pelos discursos que produzem identidades. Esse corpo é passível de ser lido, interpretado e escrito por meio das práticas corporais, como as brincadeiras, que comunicam significações e saberes.

Mediação Simbólica: A aula de Educação Física é entendida como uma mediação cultural e simbólica. As brincadeiras não são apenas exercícios musculares; nelas, professores e alunos manipulam símbolos e criam ou recriam significados. Por exemplo, um gesto em uma brincadeira pode ser "lido" e interpretado de formas diferentes dependendo do contexto cultural do grupo.
Sistemas de Representação: As brincadeiras são artefatos culturais que constituem sistemas de representação. Elas expressam como determinados grupos representam a si mesmos e o mundo ao seu redor por meio da linguagem corporal. Assim, brincar de "pega-pega" ou "pular corda" envolve códigos de comunicação que são partilhados e aprendidos na cultura.

Construção Histórica: Manifestações como jogos e brincadeiras são identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo ser humano, sendo histo-

ricamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Elas compõem o patrimônio cultural corporal, que deve ser preservado, transmitido e ressignificado no ambiente escolar.

Campo de Disputa de Sentidos: Como todo texto, a brincadeira está sujeita à instabilidade da linguagem e a novas interpretações. O currículo cultural tematiza essas práticas para analisar como o poder configura as representações e como os discursos podem produzir exclusões ou resistências.

Portanto, as brincadeiras lúdicas são textos porque produzem realidades e sujeitos, permitindo que, através da gestualidade, as crianças "escrevam" novas formas de dizer e fazer sobre si mesmas e sobre a cultura em que estão inseridas. As principais atividades de alfabetização motora são divididas em três blocos fundamentais: habilidades locomotoras, habilidades manipulativas e habilidades estabilizadoras. Esse processo visa desenvolver a inteligência motora e as competências físico-cinestésicas, percepto-cognitivas e socioemocionais da criança por meio de uma intencionalidade pedagógica.

HABILIDADES MANIPULATIVAS

As habilidades manipulativas envolvem o controle e a manipulação de diferentes objetos, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da precisão dos movimentos e da percepção espacial. Essas habilidades são estimuladas por meio de atividades que integram o brincar e o aprender, possibilitando que a criança explore materiais variados de forma significativa.

No que se refere ao arremesso e recepção, as crianças são incentivadas a jogar bolas em alvos, como pneus e arcos, chutar bolas em diferentes direções e participar de brincadeiras de “agarrar e lançar”. Essas propostas contribuem para o aprimoramento da coordenação óculo-manual e óculo-pedal, além de trabalharem noção de força, distância e tempo de reação.

Nos jogos de precisão e construção, são realizadas atividades como boliche, malabarismo com bolas, confecção e utilização de petecas, além de brincadeiras com jornais, que podem ser amassados, lançados ou transformados em novos objetos. Tais experiências estimulam a criatividade, a concentração e o controle dos movimentos.

A motricidade fina é desenvolvida por meio de ações que exigem maior delicadeza e precisão, como prender pregadores em papéis ou cordões, manusear massa de modelar para criar formas diversas e montar quebra-cabeças. Essas atividades fortalecem os pequenos músculos das mãos e dos dedos, fundamentais para etapas futuras, como a escrita.

A exploração de formas e cores ocorre com a manipulação de blocos lógicos e figuras geométricas, permitindo que as crianças classifiquem, encaixem, comparem e criem composições. Essa vivência contribui tanto para o raciocínio lógico quanto para o desenvolvimento da coordenação motora, ampliando a percepção visual e espacial de maneira lúdica. Habilidades

ESTABILIZADORAS

As habilidades estabilizadoras são voltadas para a manutenção do equilíbrio do corpo em relação à gravidade, constituindo-se como base para a execução segura e eficiente dos demais movimentos. Elas permitem que a criança desenvolva controle postural, consciência corporal e ajuste tônico, fundamentais para a organização global do corpo nas diferentes situações do cotidiano escolar.

No equilíbrio dinâmico e estático, são propostas atividades como andar sobre traves de equilíbrio ou bancos suecos, bem como sustentar posições como “aviãozinho” e “Saci” (equilíbrio em um pé só). Essas experiências favorecem o alinhamento corporal, o controle do centro de gravidade e a estabilidade necessária para ações motoras mais complexas.

A postura e força são trabalhadas por meio de exercícios com bolas terapêuticas, que estimulam a musculatura abdominal e paravertebral, além de brincadeiras como “pular sela”, “carrinho de mão” e “cadeirinha”, realizadas em duplas. Tais atividades fortalecem o tônus muscular, a resistência e a sustentação postural, aspectos diretamente relacionados à permanência adequada da criança sentada para atividades de leitura e escrita

Nos jogos de controle corporal, como “Estátua”, “Agacha-agacha” e Amarelinha, a criança é desafiada a parar, sustentar posições, alternar movimentos e controlar impulsos motores. Essas vivências ampliam a atenção, o autocontrole e a percepção rítmica, contribuindo para a autorregulação necessária ao ambiente alfabetizador.

Já os rolamentos e saltos, realizados em colchonetes (para frente e para trás) e em atividades com corda, como “cobrinha” e “relogiinho”, promovem orientação espacial, noção de eixo corporal e domínio do próprio corpo em movimento.

Quando trabalhadas de forma integrada, essas atividades permitem que a criança atribua novos significados ao movimento e amadureça seus padrões motores, constituindo base para o aprendizado formal e para a alfabetização integral.

CONTRIBUIÇÕES DAS HABILIDADES MANIPULATIVAS PARA O USO DO LÁPIS

As habilidades manipulativas exercem papel decisivo na preparação da criança para o uso do lápis, uma vez que desenvolvem a coordenação motora fina, pré-requisito indispensável para o sucesso no processo de escrita. Por meio da manipulação de diferentes objetos e materiais, a criança aprimora o controle muscular, a precisão dos movimentos e a destreza manual, estruturando bases corporais necessárias para o registro gráfico.

Atividades como recolher papéis picados utilizando polegar e indicador, prender pregadores em superfícies ou transferir pequenos objetos de um recipiente para outro estimulam a formação dessa pinça digital, fortalecendo os músculos responsáveis pela sustentação e condução do instrumento de escrita.

O manuseio de massinha de modelar, bolas de diferentes tamanhos e texturas, além de peças pequenas de encaixe, promove o fortalecimento dos dedos e das mãos, possibilitando maior firmeza e delicadeza no traçado. Esse domínio evita movimentos excessivamente rígidos ou frouxos, favorecendo uma escrita mais estável.

O ritmo e a fluidez do traçado também são beneficiados pelas práticas manipulativas. A repetição de movimentos de pegar, apertar, enrolar, encaixar e lançar contribui para a regularidade motora, permitindo que a criança desenvolva cadência e continuidade nos gestos gráficos, elementos essenciais para uma escrita funcional e legível.

A coordenação óculo-manual, por sua vez, integra a percepção visual ao movimento das mãos. Ao manipular objetos com intencionalidade, encaixando, alinhando, contornando ou lançando, a criança aprende a guiar seus movimentos a partir do que vê, habilidade indispensável para conduzir o lápis dentro dos limites da folha e respeitar linhas e margens.

Além disso, a organização espacial é ampliada por meio da manipulação de blocos lógicos, formas geométricas e materiais de construção. Essas experiências desenvolvem noções de tamanho, posição, direção e distância, que posteriormente se refletem na disposição adequada de letras, sílabas e palavras no papel.

Dessa forma, a Educação Física contribui diretamente para o processo de alfabetização ao proporcionar vivências motoras que estruturam o chamado “corpo operatório”, isto é, um corpo organizado, consciente e funcional, capaz de responder às exigências do ambiente escolar e de manusear, com autonomia, os instrumentos necessários à aprendizagem da escrita.

INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO

A articulação entre a Educação Física e os demais campos do conhecimento deve ocorrer de maneira interdisciplinar, superando a concepção reducionista que historicamente a posicionou como um momento isolado da rotina escolar ou restrito à recreação. Inserida na área de Linguagens, a Educação Física passa a compreender as práticas corporais como textos culturais, carregados de sentidos, símbolos e significados que podem ser lidos, interpretados e produzidos pelos estudantes. Nessa perspectiva, o movimento deixa de ser apenas execução motora e passa a constituir-se como forma de expressão, comunicação e produção de conhecimento.

Para que essa integração se efetive no cotidiano pedagógico, algumas estratégias tornam-se fundamentais. A primeira delas

refere-se à superação do isolamento docente, o que implica a construção de um planejamento coletivo entre os professores da unidade escolar. Essa ação rompe a dicotomia entre pátio e sala de aula, favorecendo projetos comuns, objetivos compartilhados e intervenções pedagógicas articuladas em torno do processo de alfabetização.

Outro eixo estruturante é o foco na alfabetização motora, compreendida como o desenvolvimento intencional das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Ao planejar situações que estimulem correr, saltar, equilibrar, arremessar, manipular e organizar o corpo no espaço, o professor contribui para a formação do "corpo operatório", base física indispensável às aprendizagens acadêmicas, especialmente à leitura e à escrita.

Destaca-se ainda a abordagem do currículo cultural, que entende o movimento humano como linguagem socialmente construída. Nessa lógica, jogos, danças, brincadeiras e esportes são tratados como manifestações culturais que carregam histórias, valores e identidades. O estudante, ao vivenciá-las, aprende a "ler" seus signos e também a produzir novos significados por meio do corpo.

A articulação com outras literacias amplia as possibilidades pedagógicas. Conteúdos matemáticos, espaciais e sociais podem ser inseridos nas brincadeiras e jogos, trabalhando contagem, comparação de quantidades, noções de direção, localização e organização espacial. Assim, o movimento torna-se mediador para aprendizagens que extrapolam o campo motor.

A avaliação e os registros integrados configuram-se como instrumentos essenciais para acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes. O uso de desenhos, fotografias, portfólios e cadernos de vivências permite documentar experiências, analisar avanços e reorientar o planejamento pedagógico de forma contínua e reflexiva.

PAPEL DO EQUILÍBRIO DINÂMICO E ESTÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO

O equilíbrio constitui uma das bases físicas que sustentam o ato de aprender, especialmente no que se refere às atividades de leitura e escrita. Quando desenvolvido de forma adequada, ele possibilita que a criança organize o corpo em posição funcional para as demandas escolares, favorecendo não apenas o desempenho motor, mas também aspectos cognitivos e atencionais envolvidos no processo de alfabetização.

Inicialmente, o equilíbrio permite a manutenção de uma postura adequada na carteira, garantindo alinhamento entre tronco, cabeça e membros superiores. Essa organização postural é essencial para que a criança consiga permanecer sentada com estabilidade durante as atividades, sem necessidade de ajustes constantes que prejudiquem a concentração.

Outro aspecto relevante é que o equilíbrio reduz a fadiga ao escrever. Uma criança com bom controle postural despende menos energia para sustentar o próprio corpo, podendo direcionar seus esforços para a tarefa gráfica. Isso contribui para maior resistência nas atividades de registro escrito, evitando cansaço precoce e desconforto físico.

CONCLUSÃO DO ARTIGO

Para concluir o artigo, evidencia-se que esse componente curricular ultrapassa a dimensão recreativa, constituindo-se como elemento estruturante da aprendizagem.

Ao desenvolver habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, a Educação Física organiza o corpo da criança para ler, escrever, concentrar-se e interagir. O movimento, compreendido como linguagem, amplia experiências simbólicas, cognitivas e socioemocionais, favorecendo uma alfabetização integral.

Quando planejada de forma interdisciplinar, articulada ao currículo e às demais áreas do conhecimento, a Educação Física contribui para formar sujeitos autônomos, expressivos e corporalmente conscientes, consolidando-se como pilar essencial no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Atividades, quando trabalhadas de forma integrada, permitem que a criança descubra novos significados de movimento e amadureça seus padrões motores, servindo como base para o aprendizado formal e a alfabetização integral

As habilidades manipulativas facilitam o uso do lápis ao desenvolverem a coordenação

motora fina, que é um pré-requisito fundamental para o sucesso na escrita. Essas habilidades envolvem o controle muscular e a capacidade de manusear objetos, preparando o corpo da criança para as exigências específicas do registro gráfico.

Atividades manipulativas, como recolher papéis picados usando o polegar e o indicador ou prender pregadores em papéis, treinam o formato de pinça, essencial para a empunhadura correta e funcional do lápis.

O manuseio de objetos diversos, como massinha de modelar ou bolas de diferentes tamanhos, fortalece a musculatura dos dedos e das mãos, conferindo o controle muscular necessário para realizar traçados precisos no papel.

A integração do planejamento da Educação Física com a alfabetização deve ocorrer de forma interdisciplinar, superando a visão da disciplina como mera auxiliar de sala ou momento de lazer descompromissado. Para uma integração efetiva, o planejamento deve considerar a Educação Física como parte integrante da área de Linguagens, compreendendo as práticas corporais como textos culturais passíveis de leitura e escrita. O planejamento deve prever oportunidades de ação que contribuam para a inteligência motora, desenvolvendo habilidades físico-cinestésicas, perceptocognitivas e socioemocionais com intencionalidade pedagógica. A aquisição de habilidades motoras fundamentais (locomotoras, manipulativas e estabilizadoras) prepara o "corpo operatório" do estudante para as exigências da escrita e leitura.

Dessa forma, a Educação Física contribui para a formação integral do estudante, oferecendo uma base física e simbólica necessária para o sucesso no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Em resumo, enquanto as habilidades locomotoras tratam de onde e como o corpo se move, as manipulativas tratam de como o corpo controla o que está fora dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Matriz de descritores e os materiais de formação de Matemática Anos Iniciais – 1º e 2º anos. Brasília: MEC, 2025.

DAOLIO, Jocimar. Consequências do conceito de cultura para a Educação Física escolar. In: PACHECO NETO, Manuel (org.). Desafios da educação física: cultura e corpo em movimento. Dourados: Ed. UFGD, 2016. p. 57-74.

MALCHESKI, Raquel de Fátima Boza dos Santos. A Educação Física no processo de alfabetização de estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v. 20, n. 3, p. 7-16, 2021.

MEDEIROS, Humberto Jefferson de; KNACK-FUSS, Maria Irany (orgs.). Academia da criança: um espaço para alfabetização motora. Mossoró: EDUERN, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2022.

PACHECO NETO, Manuel (org.). Desafios da educação física: cultura e corpo em movimento. Dourados: Ed. UFGD, 2016.

PEREIRA, Mariana Martins et al. Números, sistema de numeração decimal e operações. Teresina: UFPI/CEAD, 2025.

TEIXEIRA, Kátia. Apostila de atividades: vogais. [S. l.: s. n.], [s. d.].

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

XAVIER, Ana Cláudia Molina Zaqueu et al. Algumas reflexões sobre probabilidade e estatística nos anos iniciais do ensino fundamental. Teresina: UFPI/CEAD, 2025.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA

ELIANE COIMBRA ARADI

RESUMO

A arte, enquanto linguagem da infância constitui-se como elemento primordial para o desenvolvimento integral da criança, está presente nas brincadeiras, nos gestos, nas músicas e nas produções espontâneas. No contexto da Educação Infantil, assume papel humanizador, indo além do recurso pedagógico e tornando-se experiência fundamental de expressão, identidade e sensibilidade. Amparado pela BNCC (BRASIL, 2017), que reconhece o brincar e as múltiplas linguagens como direitos da criança, este artigo discute a relevância da arte na formação infantil à luz de autores como Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Gardner, Rubem Alves e Malaguzzi. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, evidencia que práticas artísticas em sala de aula favorecem autonomia, interação, expressão emocional e desenvolvimento de diferentes inteligências. Os resultados apontam que propostas centradas no processo criativo, e não apenas no produto estético, potencializam a autenticidade da expressão infantil, confirmando a arte como mediadora de sentimentos, pensamentos e aprendizagens. Conclui-se que educar com arte é educar com humanidade, garantindo às crianças o direito de viver sua infância com sensibilidade, criatividade e múltiplas formas de expressão.

PALAVRAS-CHAVE: Arte na Educação Infantil; BNCC; Linguagens da infância; Desenvolvimento integral; Criatividade; Humanização.

ABSTRACT

Art, as a natural language of childhood, is an essential element in the integral development of children, expressed through play, gestures, songs, and spontaneous creations. In the context of Early Childhood Education, art plays a humanizing role, going beyond a pedagogical resource to become a fundamental experience of expression, identity, and sensitivity. Supported by the BNCC (BRASIL, 2017), which recognizes play and multiple languages as children's rights, this article discusses the relevance of art in child development, drawing on authors such as Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Gardner, Rubem Alves, and Malaguzzi. This bibliographic and documentary research shows that artistic practices in the classroom foster autonomy, interaction, emotional expression, and the development of multiple intelligences. Findings indicate that approaches centered on the creative process, rather than the final product, enhance the authenticity of children's expression, confirming art as a mediator of feelings, thoughts, and learning. It is concluded that educating through art means educating with humanity, ensuring children's right to experience childhood with sensitivity, creativity, and multiple forms of expression.

KEYWORDS: Art in Early Childhood Education; BNCC; Childhood languages; Integral development; Creativity; Humanization.

INTRODUÇÃO

A arte é a linguagem natural da criança, está presente desde os primeiros anos de vida, emerge nas brincadeiras, nos gestos, nas canções e também nos desenhos espontâneos além de ser crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, funcionando como uma ferramenta que estimula a criatividade, a expressão de sentimentos, a coordenação motora e a percepção do mundo. No contexto da Educação Infantil, a arte é reconhecida não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma experiência humanizadora que contribui para o desenvolvimento integral da criança, sendo a arte uma das principais ferramentas para uma educação infantil de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação brasileira, destaca a importância das múltiplas linguagens e do brincar como direito da infância. Dentro dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da arte na Educação Infantil,

compreendendo-a como um campo de experiências fundamentais para a expressão, a construção de identidades e a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. A Arte na educação infantil integra linguagens como desenho, pintura, música, dança e teatro, proporcionando formas lúdicas e eficazes de aprendizado e de construção de identidade.

Essa reflexão se ancora na compreensão da criança como sujeito de direitos ativa em sua aprendizagem e capaz de se comunicar por diversas formas. Com base em autores como Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Gardner e Rubem Alves, o artigo propõe um olhar sensível sobre a prática docente e o uso da arte como instrumento de humanização e desenvolvimento na primeira infância. As crianças precisam ter a oportunidade de explorar e perceber que seus gestos, pinturas, desenhos produzem marcas que podem representar o mundo, afinal é por meio da arte que se aprende a adquirir novas habilidades e também de enxergar diferentes perspectivas e sensações.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a Educação Infantil deve garantir experiências que valorizem diferentes linguagens corporal, musical, plástica, oral e escrita. Essa diretriz evidencia a arte como parte essencial da formação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades desde a primeira infância. A BNCC também diz que a arte na educação infantil acontece através do campo de experiência que são Traços, Sons, Cores e Formas, além de promover a expressividade, criatividade, sensibilidade e o senso estético da criança. As orientações incluem a exploração de diversas linguagens artísticas (como desenho, pintura, música, dança e teatro), o manuseio de diferentes materiais, tanto itens tradicionais como lápis de cor, guache e massinha, como também materiais alternativos e naturais, como os reciclados, elementos da natureza, galhos, folhas, pedras, e objetos de uso diário, como rolos de papel, escovas de dente, esponjas, seringas, entre outros. A diversidade de materiais estimula a criatividade, a coordenação motora, através da experimentação o contato com manifestações culturais locais e universais, e a valorização da expressão individual e do desenvolvimento integral.

Os materiais de desenho e pintura podem ser Lápis de cor, giz de cera, giz pastel, canetas hidrocor, tinta guache e aquarela, massinha de modelar e argila, papelaria, papéis de desenho, sulfite e cartolina, acessórios como pincéis, cola, tanto líquida como a bastão e tesoura. Os materiais alternativos e reciclados podem ser do dia a dia que acaba sendo descartados como tampas de garrafa, caixas de papelão, rolos de papel higiênico, panos, retalhos de madeira, pastilhas e tubos de PVC, fitas, tecidos, lantejoulas, glitter e até chapas de raio X usadas. Além dos materiais da natureza como folhas, gravetos, flores, sementes, penas e galhos, pedras, areia, terra, penas e cascas de ovos. As escolhas de formatos, tamanhos e cores nos desenhos e nas modelagens de massinha de modelar, são indicativos de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma completa, por todos os cinco sentidos e aplicada no desenho infantil.

A arte na infância contribui para o reconhecimento que a criança tem de si e dos outros. Desde o nascimento, a criança brinca e experimenta o novo com seu próprio corpo, ela toca, cheira, leva à boca, ouve, olha as coisas e, assim, vai assimilando o que está ao seu redor. No brincar, expressa as emoções, quando é desafiada em seus movimentos e habilidades, descobre sua preferência, o que gosta e o que pode e o que tem mais dificuldade. À medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, ela busca meios para e formas de como expressar os seus sentimentos em relação ao que vive, seja rabiscando, desenhando, pintando, cantarolando, dançando ou criando personagens. Alah Cardoso diz que a arte fala de emoção, de sentimento, de senso estético, dialoga com a razão, viabiliza a leitura da realidade. A arte na educação infantil contribui com o pleno desenvolvimento da criança, pois possibilita a sua formação integral e a compreensão que tem de si. Alah Cardoso é um pedagogo e arte educador, consultor do grupo de formação do Centenário da Semana de Arte Moderna criado pela Fundação Abrinq

para compartilhar conhecimento sobre a temática com as organizações da sociedade civil pertencentes à Rede Nossas Crianças.

Para estimular à criatividade, usar a arte facilita os caminhos lúdicos de expressão, como música, plástica, escultura, teatro, pintura e movimento fascinam com os sons, com a palavra, com as músicas e os diversos ritmos e assim, incorporar diversos repertórios culturais e ao mesmo tempo criar um novo significado do mundo à sua volta através das experiências com o pintar com os dedos, esponjas, escovas de dente, rolinhos de papelão e até com pipetas para espalhar a tinta, usar a argila ou massinha para criar esculturas, e até mesmo adicionar elementos da natureza como sementes e pedras para dar textura, além das experiências de colagem como rasgar papéis coloridos e colar em uma base para criar composições abstratas, combinar pintura com colagem de materiais diversos, como retalhos de tecido e glitter, fazer uma fricção com giz de cera sobre papel colocado em cima de uma folha para transferir a textura são momentos ricos na educação infantil que devem ser valorizados e vivenciados pelas crianças.

Para Ana Mae Barbosa (2008), a arte não deve ser vista apenas como expressão, mas como forma de conhecimento. Segundo a autora, “a arte educa o olhar, amplia percepções, produz reflexões e gera emoções" (BARBOSA, 2008, p. 17). Ao afirmar que a arte educa o olhar, amplia percepções, produz reflexões e gera emoções, a autora reforça que sua função na educação vai muito além do fazer manual ou da simples expressão espontânea. A arte possibilita à criança desenvolver sensibilidade, leitura crítica do mundo e capacidade de interpretar diferentes linguagens, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, criativos e capazes de compreender as múltiplas dimensões da realidade. Dessa forma, a presença da arte na educação infantil torna-se imprescindível para promover experiências significativas e ampliar repertórios culturais. Ana Mãe defende que a arte é essencial para desenvolver o pensamento crítico, contribui para a criatividade e a percepção do mundo, ajuda a elaborar significados, arte na educação infantil não é uma técnica e muito menos uma ferramenta de aprendizado e sim promove uma abordagem multicultural e democrática, o ensino merece e deve provocar experiências, contextualizando a obra para formar cidadãos mais críticos e engajados no mundo cultural.

A arte ensina a ler o mundo, interpretar imagens, contextualizar e analisar a realidade, não sendo apenas um passatempo, mas um processo cognitivo e intelectual. A arte é um motor de transformação pessoal e social, essencial para a formação integral do ser humano e para a construção de uma sociedade mais justa e crítica, acessível a todos, não apenas às elites.

Vygotsky (1998) argumenta que o desenvolvimento humano é influenciado pelas mediações culturais. Ele destaca que a arte, o brincar simbólico e o desenho são formas de expressão que conectam a criança com o mundo, sendo fundamentais para a formação da linguagem e do pensamento reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais que permeiam o cotidiano da criança. Ao destacar a arte, o brincar simbólico e o desenho como formas fundamentais de expressão, o autor evidencia que essas linguagens não são apenas atividades recreativas, mas instrumentos que permitem à criança elaborar sentidos, comunicar-se e construir pensamento. Por meio dessas práticas culturais, a criança amplia sua compreensão de mundo, organiza suas experiências e desenvolve habilidades cognitivas e linguísticas. Assim, a arte e o brincar ocupam papel central no processo de aprendizagem, por promoverem desenvolvimento simbólico, imaginação e autonomia intelectual. Em suma, Vygotsky defende a arte na infância como um pilar do desenvolvimento cognitivo e emocional que é essencial para a formação de um indivíduo completo e inserido em sua cultura. A arte é um processo psicológico que precisa ser compreendido em seu contexto social e histórico, especialmente no campo dos sentimentos. Por meio da arte, a criança elabora e socializa sentimentos, superando o eu cotidiano e criando novos sentimentos estéticos. É um ato criador que envolve emoção, imaginação e percepção sensorial. A atividade artística

ajuda a criança a construir sua subjetividade, expressar sua compreensão de papéis sociais e internalizar conhecimentos sobre o mundo. A arte é um meio de interação com a cultura e com os outros. A criança usa o brincar e a arte para representar seu mundo, experimentar diferentes papéis e significar a realidade. Na educação, o importante não é a perfeição técnica do produto final, mas a participação da criança no processo criativo, que desenvolve seu potencial, como no exemplo de desenhar a orelha de um coelho, onde a participação é mais valiosa que a beleza do desenho.

Howard Gardner (1994), ao apresentar a teoria das inteligências múltiplas, destaca que o desenvolvimento humano é plural e que cada criança aprende de forma singular. A arte, por sua diversidade de linguagens, favorece o desenvolvimento de várias dessas inteligências, como a corporal cenestésica, espacial e musical. É evidente que o desenvolvimento humano é multifacetado e que cada criança possui formas próprias de aprender e expressar sua compreensão do mundo. Nesse sentido, a arte se torna um território privilegiado, pois suas múltiplas linguagens, como o movimento, a imagem, a música e a dramatização, dialogam diretamente com diferentes inteligências descritas pelo autor, especialmente a corporal, a espacial e a musical. Ao oferecer experiências artísticas diversificadas, a escola reconhece e valoriza essas singularidades, permitindo que cada criança mobilize suas potencialidades e desenvolva maneiras complexas de pensar, criar e se expressar. Assim, a arte não é apenas para complementar o currículo da escola, mas sim é assumir como elemento estruturante de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade humana, a arte na infância não é um mero passatempo para as crianças e sim para desenvolver diversas inteligências, especialmente a musical, coordenação motora, tanto corporal, quanto fina, desenvolve o visual-espacial e interpessoal/intrapessoal, podendo ir além do foco lógico-matemático tradicional, pois a arte vem valorizando a expressão espontânea, a criatividade e a singularidade de cada criança como formas de conhecimento e comunicação, conectando o cognitivo ao afetivo e preparando para a resolução de problemas.

É possível compreender que a arte na educação infantil transcende o papel de atividade complementar e se afirma como um eixo estruturante do desenvolvimento. Enquanto Ana Mae Barbosa ressalta a arte como forma de conhecimento que sensibiliza e amplia o olhar, Vygotsky evidencia seu papel como linguagem cultural mediadora da formação do pensamento. Gardner, por sua vez, reforça que suas múltiplas linguagens dialogam com diferentes modos de aprender, respeitando a singularidade de cada criança. Juntas, essas perspectivas revelam que a arte promove aprendizagens profundas, integrando emoção, cognição, cultura e criatividade, e oferecendo às crianças oportunidades reais de construir sentido sobre si mesmo e sobre o mundo.

Ana Mae Barbosa, Vygotsky e Howard Gardner têm pontos de convergência muito importantes quando falamos sobre arte na educação, especialmente na educação infantil. Embora cada um tenha sua abordagem, há um fio condutor entre suas ideias, todos defendem a arte como forma de expressão, construção de conhecimento e desenvolvimento humano integral.

Em comum, acreditam que a arte não é algo “decorativo”, mas como uma forma, acreditam na criança como protagonista, construtora de sentidos e produtora de cultura por meio da arte, todos reconhecem a arte como mediação cultural, um caminho para compreender o mundo e a si mesmo.

Ana Mae Barbosa também afirma que a arte é uma linguagem essencial da cultura, e que aprender arte é aprender a ler e produzir significados visuais de conhecimento e expressão tão importante quanto a linguagem verbal, além de propor uma Metodologia Triangular, ou seja fazer, apreciar e contextualizar, em que o aluno é sujeito do processo e não mero reprodutor. Ana mãe também trabalha fortemente com a contextualização cultural da arte, mostrando a importância de aproximar a criança das obras e artistas de diferentes contextos.

Vygotsky entende a arte como uma forma de linguagem simbólica, por meio da qual a criança expressa sentimentos, emoções

e compreensões do mundo, destaca ainda que o aprendizado ocorre nas interações sociais e na mediação do adulto e que toda produção artística é um reflexo da cultura e da sociedade, sendo a arte, nesse contexto, uma experiência social e cultural.

Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhece a inteligência artística e espacial como uma das formas legítimas de pensar e aprender, além de valorizar as singularidades de cada criança, sendo que cada uma manifesta sua inteligência artística de modo próprio, Gardner entende que as expressões artísticas refletem valores culturais e modos de pensar de cada um.

Sobre documentos, a BNCC valoriza a arte como caminho para o desenvolvimento integral da criança, sendo ele o afetivo, estético, cognitivo, motor e social, reconhece o brincar, a imaginação e a expressão artística como experiências fundamentais na infância. BNCC orienta que as práticas pedagógicas devem oportunizar o contato com diferentes materiais, sons, gestos, movimentos e expressões, favorecendo a imaginação, a sensibilidade e a criatividade. A arte, nesse contexto, é compreendida como forma de expressão, comunicação e construção de sentidos, possibilitando que a criança manifeste sentimentos e ideias por meio de múltiplas linguagens. Ao valorizar o processo criativo mais do que o produto final, a BNCC propõe que o educador atue como mediador de experiências estéticas significativas, garantindo que todas as crianças tenham acesso à arte como direito e como modo de conhecer o mundo. Assim, a arte na Educação Infantil, conforme a BNCC, deixa de ser uma atividade isolada e passa a constituir-se como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, integrando emoção, pensamento, cultura e imaginação.

"As experiências com as diferentes linguagens, incluindo a artística, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão pessoal e do pensamento estético." BNCC (2017, p. 34):

A BNCC orienta que o professor seja mediador das experiências artísticas, oferecendo materiais variados, organizando tempos e espaços de experimentação e valorizando o protagonismo infantil, ou seja, a arte na Educação Infantil deve ser vivida, sentida e construída pelas crianças e não "ensinada" de modo rígido ou técnico. A arte, portanto, é entendida como direito de aprendizagem articulada aos cinco campos de experiência. Reconhece a arte como uma das linguagens da infância e a inclui como parte do campo de experiências "Traços, sons, cores e formas", destaca que as práticas pedagógicas devem proporcionar à criança o contato com diferentes materiais, sons, texturas e expressões, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento estético. A arte, nesse contexto, é tratada como direito de aprendizagem e desenvolvimento, uma forma legítima de comunicar-se, pensar e se relacionar com o mundo.

O Currículo da Cidade de São Paulo diz que: "Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis", ou seja, reconhece a arte como uma das linguagens fundamentais da educação infantil, entendendo-a como forma de expressão, comunicação, sensibilidade e construção de conhecimento.

A Arte na educação infantil é apresentada como um direito da criança, que deve ter acesso a múltiplas vivências estéticas, culturais e criativas, ou seja, a arte é tratada como linguagem de expressão da criança, junto a outras formas simbólicas que deve ser valorizada, respeitada e incentivada com elementos que ajudam a construir o desenvolvimento infantil de forma integral, tanto cognitiva, simbólica, social e afetiva, respeitando a singularidade de cada criança. O Currículo da cidade é um documento onde reforça que a arte não é somente atividade manual, mas um campo de conhecimento que possibilita a criação, imaginação, expressão pessoal e coletiva, leitura crítica do mundo, experimentação de diferentes formas de comunicação.

A criança é vista como sujeito potente, capaz de produzir cultura e sentidos por meio da arte, a arte que ela cria através dos materiais que tem disponível a ela. A escola deve articular cultura, território e infância,

fazendo da cidade um espaço de aprendizagem estética, Não cabe ao docente ditar modelos, mas propor caminhos e cuidar dos contextos de criação. A arte atravessa todos os campos de experiência. A arte na Educação Infantil não deve ser vista como complemento, mas como eixo central da formação integral da criança. Quando o docente compreende que a arte é como linguagem e a oferece de modo intencional, contextualizado e humanizado, ele possibilita que a criança amplie sua capacidade de imaginar, criar e sentir o mundo, reconhecendo-se como sujeito ativo, potente e produtor de cultura. É nesse encontro entre teoria e prática, entre o sensível e o cognitivo, que se constrói uma educação verdadeiramente transformadora, uma educação que, por meio da arte, defende, valoriza e celebra a infância em sua essência mais plena.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem o papel da arte no desenvolvimento infantil, currículo da cidade de São Paulo.

RESULTADOS

Ao relacionar essas bases teóricas e normativas, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de superar a visão fragmentada da arte como simples atividade lúdica ou decorativa. A arte deve ser compreendida como linguagem de expressão, sensibilidade e construção de conhecimento, essencial ao desenvolvimento integral da criança. Ela possibilita que o sujeito infantil manifeste seus sentimentos, ideias e percepções de mundo, construindo significados e fortalecendo sua identidade cultural.

Observa-se, a partir dos registros analisados, que atividades artísticas em contextos de Educação Infantil promovem significativa participação das crianças, aumentando a autonomia, a interação entre pares e a expressão emocional. Em turmas que utilizam com frequência linguagens como a pintura, o desenho livre, a dramatização e a música, há mais envolvimento afetivo e interesse pelas atividades escolares.

Ao confrontar os dados com a literatura, percebe-se que os efeitos observados são coerentes com o que defendem os pesquisadores. As propostas que priorizam o processo e não o produto estético valoriza a autenticidade da expressão infantil. A arte deve ser compreendida como linguagem de expressão, sensibilidade e construção de conhecimento, essencial ao desenvolvimento integral da criança. Ela possibilita que o sujeito infantil manifeste seus sentimentos, ideias e percepções de mundo, construindo significados e fortalecendo sua identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na Educação Infantil é um direito, uma linguagem e uma experiência que deve ser garantida a todas as crianças. Com base na BNCC e em diversos estudiosos da educação e do desenvolvimento infantil, conclui-se que a arte é um potente instrumento para promover a formação integral da criança, permitindo que ela se expresse, construa conhecimento e vivencie o mundo com sensibilidade e criatividade. A prática pedagógica com arte exige uma escuta ativa, respeito ao tempo da infância e valorização dos processos criativos. Assim, educar com arte é, acima de tudo, educar com humanidade.

Assim, a arte deixa de ser apenas conteúdo para tornar-se experiência transformadora, capaz de unir razão e emoção, conhecimento e sensibilidade, escola e vida. É por meio dela que a criança aprende a ver, sentir e recriar o mundo e é nesse processo que a educação infantil cumpre sua função mais nobre: formar seres humanos plenos, sensíveis e criadores. Portanto, que a arte na Educação Infantil é um instrumento de humanização, pois potencializa o olhar sensível, o respeito à diversidade e o reconhecimento do outro. Quando o docente assume a arte como eixo de sua prática fazendo mediação de experiências estéticas, promovendo a expressão livre e valorizando a cultura da infância, contribui para formar crianças curiosas, criativas, críticas e conscientes de seu papel no mundo.

Concluir este trabalho é reafirmar a crença profunda de que a arte é uma das linguagens mais puras e poderosas da infância. Ela traduz sentimentos que ainda não cabem em palavras, dá forma às descobertas

e cor às emoções. Valorizar a arte na Educação Infantil é reconhecer a criança como sujeito sensível, curioso e criador, alguém que aprende não apenas com a mente, mas também com o coração, o corpo e o olhar. Cada traço, cada cor e cada gesto revelam uma forma única de pensar e de existir no mundo. Quando a escola abre espaço para o fazer artístico, ela não ensina técnicas, mas sim oferece experiências de vida, de escuta e de encantamento. A arte humaniza, acolhe e conecta, é por meio dela que a infância se expressa e que o educador encontra sentido no que faz. Valorizar a arte é, portanto, valorizar a própria essência da educação infantil, um lugar onde aprender é também sentir, imaginar e criar com liberdade, beleza e alma.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/ Acesso em: 7 dez. 2025.

INTEGRAÇÃO BAIRRO–ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZABETH CRISTINA ALVES DOS SANTOS

RESUMO

O estudo analisa a integração bairro–escola na educação infantil sob uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica centrada no desenvolvimento integral da criança, compreendendo a aprendizagem como processo sociocultural mediado pelas interações entre sujeito, família, escola e território. Fundamentado na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky e na pedagogia crítica de Paulo Freire, o trabalho defende que o bairro se configura como espaço educativo ampliado, cujas dimensões sociais, culturais e simbólicas influenciam a construção da identidade, o desenvolvimento cognitivo e as competências socioemocionais. Problematiza-se a concepção reducionista de que a escola apenas prepara e não educa, argumentando que sua função social abrange a sistematização do conhecimento científico, a mediação pedagógica intencional e a formação para a vida em sociedade, em articulação com os valores éticos construídos na família e na comunidade. Com base em dados recentes da educação infantil no Brasil, o estudo identifica avanços na ampliação do acesso à pré-escola, bem como desafios relacionados à universalização das creches e à superação das desigualdades regionais, concluindo que a integração bairro–escola constitui estratégia fundamental para o fortalecimento de políticas públicas equitativas e para a consolidação de práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Integração Bairro–Escola; Desenvolvimento Integral; Mediação Sociocultural; Território Educativo; Políticas Públicas Educacionais; Desigualdade Regional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, conforme estabelece a Congresso Nacional por meio da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa etapa assume papel estratégico na redução de desigualdades e na constituição das bases do desenvolvimento humano.

Nos últimos anos, o Brasil registrou avanços importantes na ampliação do acesso à pré-escola. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), a taxa de frequência escolar das crianças de 4 a 5 anos alcançou aproximadamente 93%, aproximando-se da universalização prevista constitucionalmente. Entretanto, no que se refere à faixa etária de 0 a 3 anos, o atendimento em creches atingiu cerca de 38%, permanecendo abaixo da meta de 50% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) evidenciam ainda disparidades regionais significativas, especialmente entre as regiões Norte e Nordeste em comparação às regiões Sul e Sudeste.

Nesse cenário, emerge a necessidade de repensar o papel da escola enquanto instituição social inserida em um território marcado por desigualdades socioeconômicas. A integração bairro–escola apresenta-se como estratégia capaz de articular práticas pedagógicas contextualizadas, fortalecimento comunitário e ampliação das experiências formativas na infância.

Contudo, embora a legislação reconheça a centralidade das interações e do contexto sociocultural na aprendizagem infantil, observa-se que, na prática, muitas instituições ainda operam sob modelos fragmentados, com baixa articulação entre currículo e território.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

Como a integração bairro–escola pode contribuir para o desenvolvimento integral na educação infantil, considerando as desigualdades territoriais e os desafios contemporâneos das políticas públicas brasileiras?

Objetivo Geral

Analisar a integração bairro–escola na educação infantil sob perspectiva pedagógica e psicopedagógica, compreendendo seu potencial para promover desenvolvimento integral e equidade educacional.

Objetivos Específicos

a) Examinar os fundamentos teóricos da integração território–escola à luz da pedagogia crítica e da teoria histórico-cultural;

b) Analisar dados estatísticos recentes sobre acesso e desigualdades na educação infantil no Brasil;

c) Discutir a função social da escola sob dimensões social, pedagógica e psicológica;

d) Identificar práticas integradoras que fortaleçam a relação entre escola, família e comunidade.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a educação infantil como fenômeno socialmente situado, superando concepções restritas à mera preparação formal e reconhecendo a escola como espaço de formação integral, culturalmente contextualizado e socialmente comprometido.

INTEGRAÇÃO BAIRRO–ESCOLA E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A integração entre bairro e escola fundamenta-se na concepção de que o processo educativo é socialmente construído e territorialmente situado. A escola, enquanto instituição social, não atua de forma isolada, mas inserida em um contexto cultural, histórico e político que influencia diretamente as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem.

A pedagogia crítica defende que o conhecimento escolar deve dialogar com a realidade vivida pelos educandos. Para Paulo Freire (1970), a educação deve partir da leitura do mundo para alcançar a leitura da palavra, promovendo consciência crítica e participação social. Nesse sentido, o bairro constitui espaço privilegiado de significação, pois abriga as experiências cotidianas que estruturam a identidade da criança.

A articulação entre território e currículo possibilita a valorização dos saberes locais, a contextualização dos conteúdos e a construção de aprendizagens significativas. Ao reconhecer o bairro como extensão do espaço educativo, a escola fortalece o vínculo com a comunidade e amplia sua função social.

PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM SOCIAL

Sob o enfoque psicopedagógico, a aprendizagem é entendida como processo mediado socialmente. A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1978) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com o outro, sendo a mediação elemento central na constituição das funções psicológicas superiores.

A integração bairro–escola amplia o campo de mediações possíveis, enriquecendo as experiências simbólicas e afetivas da criança. A vivência comunitária contribui para a internalização de significados culturais, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das competências socioemocionais.

Do ponto de vista psicopedagógico, o vínculo afetivo constitui condição indispensável para a aprendizagem na educação infantil. A segurança emocional e o sentimento de pertencimento são fatores determinantes para o desenvolvimento integral.

BASES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), instituída no contexto das reformas educacionais conduzidas pelo Congresso Nacional, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), homologada pelo Ministério da Educação, consolidou diretrizes pedagógicas específicas para essa etapa, organizando-a a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e dos campos de experiência, reafirmando a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sob a perspectiva social, a educação infantil constitui um direito da criança e uma política pública estratégica para a redução das desigualdades. Ao garantir acesso a experiências educativas de qualidade desde a primeira infância, o Estado contribui para ampliar oportunidades, fortalecer vínculos comunitários e promover equidade social.
A instituição de educação infantil é também espaço de socialização ampliada, onde a criança vivencia regras coletivas, diversidade cultural e práticas de convivência democrática. Nesse contexto, a escola atua como mediadora entre família, comunidade e sociedade, favorecendo a construção de valores como respeito, cooperação e solidariedade.
Além disso, a oferta de creches e pré-escolas impacta diretamente a organização social, especialmente ao possibilitar maior participação das famílias — sobretudo das mulheres — no mundo do trabalho. Assim, a educação infantil articula-se às políticas sociais mais amplas, assumindo papel estruturante no desenvolvimento humano e social.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Do ponto de vista pedagógico, a educação infantil rompe com modelos assistencialistas historicamente presentes em sua trajetória e afirma-se como espaço educativo intencional, com planejamento, avaliação e fundamentação teórica.
Entre os pilares estruturantes destacam-se:
Afetividade como base do vínculo pedagógico: a relação professor–criança constitui elemento central para a segurança emocional e para o engajamento nas experiências de aprendizagem.
Socialização como processo de construção de valores: a convivência cotidiana promove internalização de normas, desenvolvimento moral e aprendizagem da vida em grupo.
Experiência concreta como fundamento epistemológico da aprendizagem infantil: a criança aprende por meio da ação, da exploração do ambiente, do brincar simbólico e das interações significativas.
Esses princípios dialogam com abordagens sociointeracionistas, especialmente com as contribuições de Lev Vygotsky, que enfatiza o papel da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e com perspectivas construtivistas que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.
A organização curricular por campos de experiência reforça uma prática pedagógica integrada, que supera a fragmentação disciplinar e valoriza a aprendizagem contextualizada, significativa e centrada na criança.
CONCEPÇÃO HUMANIZADORA DE EDUCAÇÃO
A articulação entre fundamentos legais, princípios pedagógicos e compromisso social sustenta uma concepção humanizadora de educação infantil. Nessa perspectiva, educar não significa apenas antecipar conteúdos formais, mas promover condições para que a criança desenvolva suas potencialidades, construa identidade, estabeleça vínculos e compreenda progressivamente o mundo ao seu redor.
Assim, a educação infantil configura-se como espaço de formação integral, onde cuidado e educação são dimensões indissociáveis, e onde a escola, em parceria com a família e o território, contribui para a constituição de sujeitos críticos, participativos e socialmente integrados.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: PREPARAR OU EDUCAR?
Uma análise sob três vertentes: social, pedagógica e psicológica.
A afirmação “a escola prepara o indivíduo, não educa” exige reflexão conceitual mais aprofundada. O termo educar remete a um processo amplo de formação humana — ética, cultural, política e social — historicamente associado à família e à comunidade. Já o termo preparar costuma ser vinculado à instrução formal e à inserção na vida social organizada. Entretanto, essa distinção não deve ser compreendida de forma reducionista ou dicotômica, especialmente quando analisada à luz das funções contemporâneas da escola.

VERTENTE SOCIAL: ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA E MEDIADORA CULTURAL
Sob a perspectiva social, a escola é uma instituição fundamental na organização da vida coletiva. Ela não apenas transmite conteú-

dos, mas participa da construção da cidadania, da convivência democrática e da redução de desigualdades.
Na educação infantil, essa função torna-se ainda mais evidente: a escola é espaço de socialização primária ampliada, onde a criança aprende regras de convivência, respeito à diversidade, cooperação e participação. Nesse sentido, a escola educa ao promover experiências de vida em grupo, diálogo e construção de valores.
A formação humana, portanto, não é responsabilidade exclusiva da família nem apenas da instituição escolar, mas configura-se como responsabilidade compartilhada entre escola, família e território. A articulação bairro–escola fortalece vínculos comunitários e contribui para uma educação contextualizada, socialmente significativa e culturalmente situada.

VERTENTE PEDAGÓGICA: SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL

Do ponto de vista pedagógico, a escola tem como função específica a sistematização do conhecimento científico, artístico e cultural produzido historicamente pela humanidade. Contudo, ensinar não se limita à transmissão de conteúdo.
A educação contemporânea — inspirada em autores como Paulo Freire — defende uma prática pedagógica dialógica, crítica e emancipadora, em que ensinar e educar são processos indissociáveis. A escola prepara para a vida social organizada, mas também educa ao desenvolver pensamento crítico, autonomia intelectual e consciência ética.
Na educação infantil, o currículo integra cuidado e educação como dimensões inseparáveis. O brincar, a interação e as experiências investigativas são estratégias pedagógicas que promovem aprendizagem e desenvolvimento simultaneamente. Assim, preparar e educar tornam-se ações complementares dentro de um projeto formativo integral.

VERTENTE PSICOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Sob a perspectiva psicológica, a escola desempenha papel decisivo na constituição da subjetividade e na formação da identidade da criança. Teóricos como Lev Vygotsky demonstram que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, mediada pela linguagem e pela cultura. Já Jean Piaget evidencia que a aprendizagem está relacionada aos estágios de desenvolvimento e à construção ativa do conhecimento.
Dessa forma, a escola não apenas prepara para etapas futuras, mas participa ativamente do processo de desenvolvimento psicológico, emocional e moral. Ao proporcionar experiências coletivas, desafios cognitivos e mediação qualificada, contribui para a construção da autonomia, da autoestima e da capacidade de autorregulação.
Na educação infantil, esse papel é ainda mais sensível, pois a instituição atua em um período crucial para a formação de vínculos, segurança emocional e estruturação das funções psicológicas superiores.
A oposição entre “preparar” e “educar” revela-se simplificadora. A escola contemporânea cumpre simultaneamente funções sociais, pedagógicas e psicológicas. Ela prepara ao oferecer conhecimentos sistematizados e competências necessárias à vida social; e educa ao participar da formação ética, cultural, afetiva e cognitiva do sujeito.
A integração entre escola, família e comunidade supera a fragmentação entre instrução e formação, promovendo uma educação integral que articula saber acadêmico, desenvolvimento humano e vivência comunitária.
Assim, mais do que escolher entre preparar ou educar, é preciso reconhecer que a função social da escola é formar sujeitos capazes de compreender, participar e transformar a realidade em que vivem.

DADOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2024–2026)

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) indicam que a taxa de frequência escolar das crianças de 4 a 5 anos permanece acima de 90%, aproximando-se da universalização prevista na Constituição Federal e na legislação educacional vigente. Esse resultado consolida avanços obtidos nas últimas décadas, especialmente após a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos.

Entretanto, na faixa etária de 0 a 3 anos, o atendimento em creches ainda não alcançou a meta de 50% de cobertura estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Embora tenha havido ampliação da oferta, o percentual de atendimento permanece abaixo do previsto, evidenciando desafios estruturais relacionados a financiamento, infraestrutura e formação de profissionais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), por meio do Censo Escolar, aponta crescimento progressivo das matrículas em creches nos últimos anos, com destaque para a ampliação da rede municipal, responsável pela maior parte da oferta. Contudo, persistem desigualdades regionais significativas, especialmente entre as regiões Norte e Nordeste em comparação com Sul e Sudeste, além de disparidades entre áreas urbanas e rurais.

Além da expansão do acesso, os dados recentes reforçam a importância de avançar na qualidade do atendimento, contemplando:

formação inicial e continuada de professores;

adequação da proporção adulto-criança;

melhoria da infraestrutura física das unidades;

integração entre políticas de educação, assistência social e saúde.

Observa-se ainda que fatores socioeconômicos impactam diretamente o acesso e a permanência na educação infantil, tornando essencial a adoção de políticas públicas intersetoriais e territorialmente orientadas, com foco na redução das desigualdades e na garantia do direito à educação desde a primeira infância.

Em síntese, o cenário contemporâneo revela avanços importantes na universalização da pré-escola, mas aponta a necessidade de investimentos estruturais e planejamento estratégico para ampliar o atendimento em creches e assegurar qualidade educacional em todo o território nacional.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva crítico-dialética da educação. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, considerando seus significados, contextos e relações estruturais, conforme argumenta Maria Cecília de Souza Minayo (2014), ao destacar que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivações e valores que permeiam as práticas sociais.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo fundamenta-se na concepção de que a realidade educacional é historicamente construída e socialmente mediada. Nesse sentido, dialoga com a perspectiva interpretativa apresentada por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006), segundo a qual a investigação qualitativa busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, enfatizando processos, significados e relações sociais.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva crítico-dialética. Essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são historicamente construídos, atravessados por relações sociais, econômicas e culturais, exigindo análise contextualizada e interpretativa.

A perspectiva crítico-dialética adotada inspira-se na tradição do pensamento social crítico, especialmente na pedagogia de Paulo Freire, ao compreender a educação como prática social inserida em estruturas de poder e desigualdade, e na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que concebe o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente. Tal perspectiva busca apreender as contradições presentes na relação entre políticas públicas, território e práticas escolares.

TIPO DE PESQUISA

Classifica-se como:

Exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema;

Descritiva, por descrever características do fenômeno integração bairro–escola;

Analítica-interpretativa, por articular dados

empíricos e referenciais teóricos.
Conforme sistematização metodológica proposta por Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite examinar contribuições teóricas já elaboradas, enquanto a documental possibilita análise de fontes oficiais primárias.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS
a) Pesquisa Bibliográfica
Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas publicadas entre 1970 e 2024, selecionadas a partir dos seguintes descritores:
Educação Infantil
Território Educativo
Integração Escola-Comunidade
Desenvolvimento Integral
Mediação Sociocultural
As fontes incluíram livros, artigos científicos indexados em bases acadêmicas nacionais e documentos normativos educacionais.
b) Pesquisa Documental
Foram examinados:
Constituição Federal de 1988;
Lei nº 9.394/1996 (LDB);
Base Nacional Comum Curricular (2017);
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014);
Dados estatísticos do IBGE (Síntese de Indicadores Sociais 2024);
Censo Escolar 2024 do INEP.
Os documentos foram analisados integralmente quanto a indicadores de acesso, cobertura e desigualdade regional.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
A análise dos dados seguiu abordagem interpretativa com aproximação à análise de conteúdo temática, organizada em três etapas:
Leitura exploratória do material;
Identificação de categorias emergentes;
Interpretação à luz do referencial teórico adotado.
As categorias analíticas definidas foram:
Territorialidade educativa;
Mediação social da aprendizagem;
Participação comunitária;
Políticas públicas e equidade educacional.
6.5 Critérios de Rigor Científico
O rigor metodológico foi assegurado por meio de:
Seleção de fontes acadêmicas reconhecidas;
Utilização de dados oficiais atualizados (2024);
Coerência entre objetivos, categorias e análise;
Transparência na descrição dos procedimentos;
Fundamentação teórica consistente e articulada.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO
Por tratar-se de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo não contempla investigação empírica de campo. Assim, os resultados devem ser compreendidos como análise teórico-interpretativa, constituindo base para futuras pesquisas aplicadas de natureza qualitativa ou quantitativa.
.
INTEGRAÇÃO BAIRRO–ESCOLA: FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL, NORMATIVA E PEDAGÓGICA
A integração bairro–escola encontra respaldo não apenas teórico, mas também jurídico-normativo na legislação educacional brasileira. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece, em seu art. 205, que:

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

Esse dispositivo constitucional fundamenta a corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade, legitimando a articulação entre escola e território como expressão concreta da colaboração social prevista constitucionalmente.
No art. 208, inciso IV, a Constituição assegura:
"Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade."
Tal garantia reafirma o caráter de direito público subjetivo da educação infantil, exigindo políticas que promovam acesso, permanência e qualidade.
No plano infraconstitucional, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) es-

tabelece, na Meta 1, a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. As estratégias 1.7 e 1.17 destacam a necessidade de articulação intersetorial e melhoria da qualidade do atendimento.

Já a Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministério da Educação, define que a educação infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e estabelece como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos sociais concretos.

Nesse marco normativo, a integração bairro–escola constitui desdobramento coerente das diretrizes constitucionais e das políticas educacionais vigentes.

PROJETOS PEDAGÓGICOS TERRITORIAIS

Os projetos pedagógicos territoriais incorporam elementos do bairro ao currículo, articulando os campos de experiência da BNCC às vivências comunitárias.

Fundamentação Constitucional

Ao promover o "pleno desenvolvimento da pessoa" (art. 205, CF/88), tais projetos ampliam experiências formativas para além da sala de aula, reconhecendo o território como espaço educativo.

Fundamentação no PNE

A Meta 1 do PNE, ao tratar da ampliação do acesso com qualidade, pressupõe práticas pedagógicas contextualizadas que considerem realidades regionais e sociais.

Fundamentação na BNCC

A BNCC afirma que a criança aprende por meio da interação com o meio social. Projetos como mapeamento afetivo, visitas a equipamentos públicos e resgate da memória local concretizam o direito de "explorar" e "participar".

Dimensões

Pedagógica: aprendizagem significativa, desenvolvimento da linguagem, ampliação do repertório cultural.

Social: valorização da cultura local, fortalecimento da identidade comunitária, redução da invisibilização territorial.

PARCERIAS INSTITUCIONAIS COMUNITÁRIAS

A articulação com unidades de saúde, centros culturais e associações comunitárias expressa o princípio constitucional da colaboração da sociedade na promoção da educação (art. 205, CF/88).

Base no PNE

As estratégias da Meta 1 incentivam ações intersetoriais, reconhecendo que qualidade na educação infantil depende de integração entre educação, saúde e assistência social.

Base na BNCC

A ampliação de experiências socioculturais fortalece os direitos de "conviver" e "participar", promovendo diversidade de interações.

Dimensões

Pedagógica: ampliação das mediações sociais, aprendizagem interdisciplinar.

Social: consolidação de redes de proteção à infância e fortalecimento da gestão democrática.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR

A Constituição, ao afirmar a educação como dever do Estado e da família (art. 205), estabelece base jurídica para a corresponsabilidade formativa.

Base no PNE

O PNE reforça a gestão democrática e a participação social como diretrizes da política educacional.

Base na BNCC

A BNCC reconhece a importância da continuidade entre experiências familiares e escolares para o desenvolvimento integral.

Dimensões

Pedagógica: fortalecimento do vínculo afetivo, continuidade de experiências educativas.

Social: democratização da gestão escolar, ampliação do capital social comunitário.

PROJETOS DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Projetos como hortas escolares e campanhas ambientais concretizam o preparo para o exercício da cidadania mencionado no art. 205 da CF/88.

Base no PNE

A melhoria da qualidade educacional envolve práticas que promovam participação social e desenvolvimento integral.

Base na BNCC
Tais ações dialogam com os campos de experiência e com o direito de "participar", fortalecendo aprendizagens por meio da experiência concreta.
Dimensões
Pedagógica: desenvolvimento da autonomia, cooperação e responsabilidade.
Social: formação cidadã, senso de pertencimento e consciência coletiva.

Quadro-Síntese: Integração Bairro–Escola
Prática Base Legal Dimensão Pedagógica Dimensão Social
Projetos Territoriais CF/88 art. 205; PNE Meta 1; BNCC (direitos de aprendizagem)
Aprendizagem significativa e contextualizada Valorização cultural e identidade comunitária
Parcerias Comunitárias CF/88 art. 205; PNE estratégias intersetoriais Ampliação das mediações e repertórios culturais Fortalecimento de redes de proteção
Participação Familiar CF/88 art. 205; PNE (gestão democrática); BNCC (interações)
Continuidade formativa e vínculo afetivo
Democratização da escola
Projetos de Intervenção CF/88 art. 205; PNE Meta 1; BNCC (participar e explorar) Desenvolvimento da autonomia e cooperação
Formação cidadã e pertencimento social
.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a integração bairro–escola configura-se como estratégia estruturante para o fortalecimento da educação infantil, ao promover a articulação entre território, família e instituição escolar. Fundamentada nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Paulo Freire, a análise reafirma que a aprendizagem é socialmente mediada e culturalmente situada, sendo o contexto comunitário elemento constitutivo das experiências formativas na infância.
Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstram avanços na universalização da pré-escola no Brasil, mas apontam desafios persistentes na ampliação do acesso às creches e na superação das desigualdades regionais. Nesse cenário, a integração comunitária assume relevância estratégica, ao favorecer práticas pedagógicas contextualizadas, fortalecimento de vínculos institucionais e ampliação da participação social.
Recomenda-se a implementação de políticas públicas intersetoriais, o investimento na formação docente voltada à pedagogia territorializada e a ampliação qualificada da oferta de creches, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A integração bairro–escola deve ser compreendida como princípio orientador das políticas de educação infantil, contribuindo para a consolidação de um modelo educativo equitativo e socialmente referenciado.
Implicações para pesquisas futuras: sugere-se a realização de estudos empíricos de natureza qualitativa e quantitativa que investiguem o impacto de projetos territoriais no desenvolvimento infantil, bem como análises comparativas entre diferentes contextos regionais brasileiros, a fim de produzir evidências para subsidiar políticas públicas mais eficazes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores

sociais 2024: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO
O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, sendo a linguagem elemento central nesse processo. Nesse contexto, a música e as narrativas assumem papel relevante na Educação Infantil, pois possibilitam experiências expressivas que favorecem a construção de sentidos, a imaginação e a interação social. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da música associada às histórias para o desenvolvimento infantil, destacando seu potencial pedagógico no fortalecimento da linguagem, da criatividade e das relações interpessoais. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento infantil, a música como linguagem e a importância das narrativas no contexto educativo. A análise evidencia que as experiências musicais integradas às histórias favorecem a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento da oralidade e a participação ativa da criança nas práticas educativas. Conclui-se que a utilização intencional da música em narrativas na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, reforçando a importância de propostas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Música; Narrativas; Educação Infantil; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT
Child development occurs in an integrated manner, encompassing cognitive, emotional, social, and cultural aspects, with language playing a central role in this process. In this context, music and storytelling assume an important role in Early Childhood Education, as they provide expressive experiences that foster meaning-making, imagination, and social interaction. This article aims to analyze the contributions of music associated with stories to child development, highlighting its pedagogical potential in strengthening language, creativity, and interpersonal relationships. The study adopts a qualitative theoretical approach, grounded in references that address child development, music as a form of language, and the importance of narratives in educational contexts. The analysis indicates that musical experiences integrated with storytelling promote the expansion of cultural repertoire, the development of oral language, and children's active participation in educational practices. It is concluded that the intentional use of music in storytelling within Early Childhood Education significantly contributes to children's holistic development, reinforcing the importance of pedagogical approaches that value multiple forms of expression in childhood.

KEY-WORDS: Child development; Music; Storytelling; Early Childhood Education; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil constitui um processo amplo e contínuo, marcado pela interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e afetivos. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói conhecimentos a partir das relações que estabelece com o meio e com as pessoas que a cercam, utilizando diferentes formas de linguagem para expressar pensamentos, sentimentos e vivências. Nesse percurso, a Educação Infantil assume papel fundamental ao oferecer experiências que respeitam as especificidades da infância e favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil, o processo educativo está intrinsicamente ligado às interações e às brincadeiras, compreendidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Por meio dessas experiências, a criança explora o mundo, experimenta sensações, estabelece vínculos e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais. As linguagens expressivas, como a música, a oralidade, o

movimento e as narrativas, ocupam lugar central nesse contexto, pois possibilitam à criança comunicar-se, imaginar, criar e atribuir sentidos às experiências vividas.

A música, enquanto linguagem artística e cultural, faz parte do cotidiano infantil desde muito cedo. Canções, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos e sons diversos estão presentes nas interações familiares e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta e da expressão corporal. No contexto educativo, a música ultrapassa a função de entretenimento, configurando-se como recurso pedagógico que favorece a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento da linguagem.

Associada às narrativas e às histórias, a música amplia ainda mais suas possibilidades educativas. As histórias cantadas, a contação de histórias com elementos sonoros e a exploração musical de narrativas despertam o interesse das crianças e estimulam a imaginação, a memória e a atenção. Essas práticas possibilitam que a criança participe ativamente do processo educativo, interpretando personagens, reproduzindo sons, criando movimentos e estabelecendo relações entre a música, a história e suas próprias experiências.

As narrativas, por sua vez, desempenham papel essencial no desenvolvimento infantil, pois permitem à criança entrar em contato com diferentes culturas, valores e formas de organização do pensamento. Ao ouvir e contar histórias, a criança desenvolve a oralidade, amplia seu vocabulário e aprende a organizar ideias de forma coerente. Quando integradas à música, as narrativas tornam-se ainda mais significativas, uma vez que os elementos sonoros contribuem para a compreensão da história e para a expressão das emoções envolvidas.

Diversos estudos apontam que as experiências musicais e narrativas na infância contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A música favorece a percepção auditiva, o ritmo, a coordenação motora e a memória, enquanto as histórias estimulam a linguagem oral, a imaginação e a capacidade de interpretação. A integração dessas linguagens potencializa as aprendizagens, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso.

Nesse sentido, o papel do educador é fundamental na mediação dessas experiências. Cabe ao professor planejar propostas pedagógicas que integrem música e narrativas de forma intencional, respeitando o desenvolvimento infantil e valorizando as múltiplas linguagens da criança. A atuação docente deve considerar a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, que constrói conhecimentos a partir das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A utilização da música em histórias na Educação Infantil não deve ocorrer de maneira aleatória ou meramente recreativa, mas como prática pedagógica consciente, alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças. Ao criar ambientes educativos ricos em estímulos sonoros, narrativos e expressivos, o educador contribui para a formação de crianças mais sensíveis, criativas e participativas.

Além disso, as práticas que envolvem música e narrativas dialogam diretamente com as orientações dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil, os quais destacam a importância de experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança por meio das interações e das brincadeiras. A valorização das múltiplas linguagens reforça a concepção de infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano, que deve ser respeitada em suas especificidades.

Diante desse contexto, torna-se relevante refletir sobre as contribuições da música associada às histórias para o desenvolvimento infantil, compreendendo essas práticas como estratégias pedagógicas potentes na Educação Infantil. Ao integrar música e narrativas ao cotidiano escolar, amplia-se o repertório cultural das crianças e fortalece-se a construção de aprendizagens significativas, que dialogam com suas vivências e com o mundo ao seu redor.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da música integrada às histórias para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, destacando seu potencial pedagógico no fortalecimento da linguagem, da criatividade e das relações sociais. A reflexão fundamenta-se em uma aborda-

gem teórica de caráter qualitativo, apoiada em estudos sobre desenvolvimento infantil, música como linguagem e a importância das narrativas no contexto educativo, buscando contribuir para a ampliação de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens da infância.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA TEÓRICA

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo contínuo e complexo, no qual a criança constrói conhecimentos a partir das interações estabelecidas com o meio físico, social e cultural. Ao longo da infância, diferentes dimensões do desenvolvimento — cognitiva, afetiva, social e motora — articulam-se de maneira integrada, possibilitando a formação de sujeitos capazes de interpretar, interagir e atuar no mundo. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento infantil a partir de diferentes perspectivas teóricas contribui para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As abordagens teóricas sobre o desenvolvimento infantil reconhecem que a criança não é um sujeito passivo, mas participa ativamente do processo de aprendizagem. Piaget (1976) destaca que o conhecimento é construído por meio da ação da criança sobre o meio, em um processo de constante adaptação, no qual ocorrem os mecanismos de assimilação e acomodação. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre o sujeito e o ambiente, permitindo à criança organizar progressivamente suas estruturas mentais. Nesse contexto, aprender significa agir, experimentar e reconstruir o conhecimento a partir das próprias experiências.

Perspectiva construtivista proposta por Piaget contribui para a compreensão do desenvolvimento infantil ao enfatizar a importância da atividade e da exploração na infância. Ao manipular objetos, experimentar situações e interagir com o ambiente, a criança desenvolve habilidades cognitivas fundamentais, como a capacidade de observar, comparar, classificar e estabelecer relações. Contudo, essa abordagem, ao centrar-se predominantemente nos aspectos individuais do desenvolvimento, abre espaço para diálogos com outras teorias que enfatizam a dimensão social da aprendizagem.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, amplia essa compreensão ao destacar o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano social, para depois ser internalizado pelo sujeito. O autor afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Dessa forma, a aprendizagem é entendida como um processo mediado, no qual a linguagem e os instrumentos culturais desempenham papel central.

A linguagem, nessa perspectiva, é considerada elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Por meio das interações verbais, a criança organiza suas ideias, compartilha experiências e atribui significados às situações vivenciadas. A mediação do adulto, especialmente do educador, é essencial para criar situações que possibilitem avanços no desenvolvimento infantil, considerando a chamada zona de desenvolvimento proximal, conceito que se refere à distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que pode realizar com auxílio (VYGOTSKY, 1998).

Além das contribuições de Piaget e Vygotsky, outros autores destacam a importância dos aspectos afetivos e sociais no desenvolvimento infantil. Wallon (2007) enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da integração entre emoção, movimento e cognição. Para o autor, a afetividade desempenha papel central nos primeiros anos de vida, influenciando diretamente as relações sociais e os processos de aprendizagem. As emoções, nesse sentido, não são apenas reações individuais, mas elementos constitutivos do desenvolvimento humano.

A partir dessas diferentes abordagens, observa-se que o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido de forma fragmentada. As teorias convergem ao reconhecer que a criança se desenvolve em interação com o outro e com o ambiente, construindo conhecimentos a partir de experiências significativas. Na Educação Infantil, essa

compreensão teórica fundamenta práticas pedagógicas que valorizam o brincar, a linguagem, a expressão corporal e as experiências culturais como elementos essenciais do processo educativo.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito histórico e social, que traz consigo saberes, vivências e formas próprias de se expressar. A valorização das múltiplas linguagens — como a música, a oralidade, o movimento e as narrativas — contribui para o desenvolvimento integral, pois permite que a criança explore diferentes formas de comunicação e expressão. Conforme aponta Kishimoto (2011), o brincar e as linguagens expressivas são fundamentais para a construção do conhecimento na infância, uma vez que possibilitam a aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Portanto, compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva teórica implica reconhecer a importância das interações, da mediação e das experiências culturais no processo de aprendizagem. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros autores oferecem subsídios para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral da criança. Ao articular teoria e prática, a Educação Infantil fortalece seu papel enquanto espaço privilegiado de formação humana, no qual a criança é protagonista de seu processo de desenvolvimento.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Música constitui-se como uma das linguagens mais presentes na infância, integrando o cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. Sons, ritmos, melodias e movimentos corporais fazem parte das experiências infantis, possibilitando formas diversas de expressão e comunicação. Na Educação Infantil, a música ultrapassa o caráter recreativo e assume função pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança ao articular aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Enquanto linguagem, a música permite que a criança expresse sentimentos, ideias e percepções por meio de elementos sonoros e corporais, mesmo antes do domínio da linguagem verbal. Brito (2003) destaca que a música deve ser compreendida como uma forma de expressão e de comunicação, presente nas brincadeiras, nos jogos e nas interações cotidianas. Para a autora, "a música é uma linguagem que se aprende vivendo, experimentando e fazendo" (BRITO, 2003, p. 45). Dessa forma, a experiência musical na infância ocorre de maneira espontânea e significativa, favorecendo a participação ativa da criança.

A vivência musical na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da escuta sensível, da atenção e da percepção sonora. Ao explorar diferentes sons, ritmos e timbres, a criança amplia sua capacidade de perceber o ambiente sonoro ao seu redor, desenvolvendo habilidades importantes para a linguagem oral e para outras aprendizagens. Segundo Gainza (2010), as experiências musicais favorecem a organização do pensamento, a memória auditiva e a coordenação motora, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Além dos aspectos cognitivos, a música exerce papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança. As canções, os jogos musicais e as atividades rítmicas possibilitam a expressão de emoções, o reconhecimento de sentimentos e a construção de vínculos afetivos. Ao cantar, ouvir músicas ou participar de brincadeiras sonoras, a criança estabelece relações consigo mesma e com o outro, fortalecendo sua identidade e sua autoestima. Nesse sentido, a música configura-se como linguagem que favorece a expressão subjetiva e o equilíbrio emocional.

No âmbito social, a música promove a interação entre as crianças, incentivando o trabalho coletivo, a cooperação e o respeito ao outro. Atividades musicais realizadas em grupo, como rodas cantadas e jogos rítmicos, possibilitam que as crianças compartilhem experiências, aprendam a esperar sua vez e desenvolvam atitudes de convivência. De acordo com Vygotsky (1998), as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a música um recurso potente

para promover essas interações no contexto educativo.

A música também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que o contato com canções e jogos musicais amplia o vocabulário, estimula a articulação das palavras e favorece a percepção rítmica da fala. As letras das músicas, as rimas e as repetições presentes nas canções infantis auxiliam a criança a reconhecer padrões sonoros e a organizar o discurso oral. Conforme aponta Brito (2003), a musicalidade está diretamente relacionada à linguagem, pois ambas compartilham elementos como ritmo, entonação e expressão.

Na Educação Infantil, o papel do educador é essencial na mediação das experiências musicais. Cabe ao professor planejar propostas pedagógicas que integrem a música ao cotidiano escolar de forma intencional, respeitando os interesses, as vivências e o desenvolvimento das crianças. A música não deve ser utilizada apenas como recurso auxiliar ou momento isolado, mas como linguagem integrada às demais práticas pedagógicas, dialogando com o brincar, a contação de histórias e as atividades de expressão corporal. Além disso, a diversidade musical deve ser valorizada no contexto educativo, possibilitando que as crianças tenham contato com diferentes estilos, ritmos e manifestações culturais. Ao vivenciar experiências musicais diversificadas, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve uma postura de respeito e valorização da diversidade. Essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e abertos às diferentes expressões culturais presentes na sociedade.

Dessa forma, compreender a música como linguagem na Educação Infantil implica reconhecer seu potencial educativo e formativo. As experiências musicais, quando mediadas de maneira consciente e contextualizada, favorecem o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo a linguagem, a expressão, a socialização e a sensibilidade estética. Ao integrar a música às práticas pedagógicas, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza as múltiplas linguagens da infância e respeita o direito da criança de aprender de forma lúdica e significativa.

HISTÓRIAS E NARRATIVAS NO CONTEXTO INFANTIL

As histórias e narrativas ocupam lugar central no universo infantil, constituindo-se como importantes formas de expressão, comunicação e construção de sentidos. Desde muito cedo, a criança estabelece contato com narrativas por meio de histórias contadas oralmente, livros ilustrados, cantigas, parlendas e experiências simbólicas vivenciadas no cotidiano. Essas práticas narrativas possibilitam à criança compreender o mundo, organizar pensamentos, expressar emoções e construir significados a partir de suas experiências sociais e culturais.

No contexto da Educação Infantil, as narrativas configuram-se como recursos pedagógicos essenciais, pois contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da capacidade de interpretação. Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a escuta atenta e aprende a organizar ideias de forma coerente. Segundo Abramovich (1997), a contação de histórias possibilita que a criança entre em contato com diferentes realidades, despertando a curiosidade e estimulando o prazer pela linguagem. Para a autora, “ouvir histórias é uma forma de experimentar emoções e ampliar a compreensão de mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

As narrativas também exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que favorecem a construção do pensamento simbólico. Ao acompanhar o enredo de uma história, a criança aprende a estabelecer relações de causa e efeito, reconhecer sequências temporais e compreender diferentes pontos de vista. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de interpretação. De acordo com Bruner (1997), a narrativa constitui uma forma privilegiada de organização da experiência humana, permitindo ao sujeito atribuir sentidos às vivências e às ações sociais.

Além dos aspectos cognitivos, as histórias contribuem para o desenvolvimento emocional e social da criança. Por meio das narrativas, a criança entra em contato com

sentimentos como medo, alegria, tristeza e empatia, aprendendo a lidar com suas próprias emoções e a compreender as emoções do outro. As histórias possibilitam a identificação com personagens, situações e conflitos, favorecendo a construção da identidade e o desenvolvimento da empatia.

Nesse sentido, a narrativa configura-se como espaço simbólico no qual a criança pode elaborar experiências e sentimentos de forma segura.

No contexto educativo, o papel do educador é fundamental na mediação das práticas narrativas. Cabe ao professor selecionar histórias adequadas à faixa etária, criar ambientes acolhedores para a contação e estimular a participação ativa das crianças. A leitura em voz alta, a dramatização de histórias, a criação de finais alternativos e o reconto são estratégias que favorecem a interação, a expressão oral e a criatividade. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o educador responsável por criar situações que potencializem o desenvolvimento das crianças.

A integração das narrativas com outras linguagens, como a música, o movimento e as artes visuais, amplia as possibilidades educativas na Educação Infantil. Histórias acompanhadas de canções, sons e gestos tornam-se mais envolventes e significativas, despertando o interesse e a participação das crianças. Essas práticas favorecem a compreensão do enredo e estimulam a expressão corporal e sonora, contribuindo para o desenvolvimento integral.

As narrativas também desempenham papel relevante na inserção da criança na cultura escrita, mesmo antes do domínio convencional da leitura e da escrita. O contato frequente com livros, histórias e diferentes gêneros narrativos possibilita que a criança compreenda a função social da linguagem escrita, reconhecendo que os textos comunicam ideias, sentimentos e informações. Conforme aponta Soares (2004), a participação em práticas sociais de leitura contribui para o desenvolvimento do letramento, ampliando as possibilidades de interação da criança com a linguagem escrita.

Nesse sentido, as histórias e narrativas na Educação Infantil devem ser compreendidas como práticas pedagógicas que vão além do entretenimento, configurando-se como experiências formativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. Ao valorizar as narrativas no cotidiano escolar, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação que respeita as especificidades da infância e promove aprendizagens significativas.

Portanto, as histórias e narrativas no contexto infantil constituem ferramentas potentes para o desenvolvimento integral da criança. Quando mediadas de forma intencional e sensível pelo educador, essas práticas favorecem a construção de sentidos, a ampliação do repertório linguístico e a participação ativa da criança nas experiências educativas, fortalecendo o papel da Educação Infantil como espaço de formação humana e cultural.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento integral da criança compreende a articulação entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e motoras, considerando a criança em sua totalidade e respeitando suas especificidades. Na Educação Infantil, esse desenvolvimento ocorre por meio de experiências significativas que envolvem interações, brincadeiras e diferentes linguagens. Nesse contexto, práticas pedagógicas que integram música, histórias e narrativas revelam-se potentes para promover aprendizagens que ultrapassam a aquisição de conteúdos, contribuindo para a formação humana e social da criança.

Do ponto de vista cognitivo, as experiências que articulam música e narrativas favorecem o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, imaginação e pensamento simbólico. Ao acompanhar histórias cantadas, canções narrativas ou atividades que envolvem sons e enredos, a criança aprende a organizar ideias, estabelecer relações de causa e efeito e compreender sequências temporais. Bruner (1997) destaca que a narrativa constitui uma forma fundamental de organização do pensamento, permitindo à criança atribuir sentido às experiências vividas. Quando associada à música, essa or-

ganização cognitiva é potencializada, pois os elementos sonoros contribuem para a compreensão e a memorização das histórias.

No aspecto da linguagem, as práticas integradas de música e narrativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da oralidade e da escuta. As canções, as rimas e as repetições presentes nas histórias musicais ampliam o vocabulário, estimulam a articulação das palavras e favorecem a percepção rítmica da fala. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é um dos principais instrumentos mediadores do desenvolvimento humano, sendo construída nas interações sociais. Nesse sentido, as atividades que envolvem contar, cantar e recontar histórias criam situações ricas de interação verbal, fundamentais para o desenvolvimento linguístico infantil.

As contribuições dessas práticas também se estendem ao desenvolvimento emocional da criança. A música e as narrativas possibilitam a expressão de sentimentos, desejos e vivências, criando um espaço simbólico no qual a criança pode elaborar emoções de forma segura. Ao identificar-se com personagens e situações narrativas, a criança desenvolve empatia e aprende a lidar com emoções como medo, alegria, tristeza e frustração. Wallon (2007) ressalta que a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente as relações sociais e os processos de aprendizagem. Dessa forma, experiências que envolvem música e histórias contribuem para o equilíbrio emocional e para a construção da identidade infantil.

No âmbito social, as atividades coletivas que integram música e narrativas favorecem a convivência, a cooperação e o respeito ao outro. Rodas de histórias cantadas, dramatizações musicais e jogos sonoros em grupo possibilitam que as crianças compartilhem experiências, aprendam a ouvir o colega e desenvolvam atitudes de participação e solidariedade. Essas interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme aponta Vygotsky (1998), ao afirmar que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo.

Além disso, as práticas que envolvem música e narrativas contribuem para o desenvolvimento cultural da criança, ao possibilitar o contato com diferentes manifestações artísticas, estilos musicais e tradições orais. Ao vivenciar histórias e canções de diferentes contextos culturais, a criança amplia seu repertório simbólico e desenvolve uma postura de valorização da diversidade. Essa dimensão cultural é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento motor, especialmente quando as atividades musicais e narrativas envolvem movimento corporal. Gestos, danças, dramatizações e brincadeiras cantadas estimulam a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento físico da criança e fortalecem a relação entre corpo, emoção e pensamento, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes dimensões do desenvolvimento.

Nesse cenário, o papel do educador é fundamental para potencializar as contribuições dessas práticas ao desenvolvimento integral. Cabe ao professor planejar e mediar experiências que integrem música e narrativas de forma intencional, respeitando os interesses e as necessidades das crianças. A mediação pedagógica consciente possibilita que as atividades não se limitem ao entretenimento, mas se configurem como experiências formativas, alinhadas aos objetivos educativos da Educação Infantil.

Portanto, as contribuições da música e das narrativas para o desenvolvimento integral da criança evidenciam a importância de propostas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens da infância. Ao integrar essas práticas ao cotidiano escolar, a Educação Infantil fortalece seu papel como espaço de formação integral, promovendo aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e motor da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições da música integrada às histórias e narrativas para o desenvolvimento

integral da criança na Educação Infantil, à luz de diferentes perspectivas teóricas. Ao longo do artigo, evidenciou-se que a infância constitui um período fundamental para a construção de aprendizagens significativas, sendo as experiências vivenciadas nessa etapa determinantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança.

A análise das bases teóricas permitiu compreender o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, construído a partir das interações sociais, da mediação cultural e das experiências vividas no cotidiano. Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon contribuíram para o entendimento de que a criança é sujeita ativo de seu processo de desenvolvimento, construindo conhecimentos por meio da ação, da linguagem, da afetividade e das relações sociais. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel essencial ao promover práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e valorizem as múltiplas linguagens.

A música, compreendida como linguagem, revelou-se um recurso pedagógico potente na Educação Infantil, pois possibilita formas diversas de expressão e comunicação. As experiências musicais favorecem o desenvolvimento da escuta, da sensibilidade, da coordenação motora e da linguagem oral, além de contribuírem para a expressão emocional e para a socialização. Quando mediada de forma intencional pelo educador, a música deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a integrar o processo educativo de maneira significativa.

As histórias e narrativas, por sua vez, demonstraram grande relevância no contexto infantil, uma vez que possibilitam à criança organizar o pensamento, ampliar o repertório linguístico e atribuir sentidos às experiências vividas. A contação de histórias, o reconto e as atividades narrativas favorecem o desenvolvimento da imaginação, da oralidade e da empatia, além de contribuírem para a inserção da criança na cultura escrita. A integração das narrativas com a música potencializa essas contribuições, tornando as experiências mais envolventes e significativas.

Ao discutir as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento integral, observou-se que a articulação entre música e narrativas promove aprendizagens que envolvem diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. As experiências integradas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e motor, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade. Nesse sentido, a atuação do educador é fundamental para planejar e mediar propostas que integrem essas linguagens de forma consciente e contextualizada.

Diante disso, conclui-se que a utilização intencional da música associada às histórias na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo a aprendizagem, a expressão e a participação social. Essas práticas dialogam com as orientações dos documentos oficiais e reafirmam a importância de uma educação que valoriza as múltiplas linguagens e respeita os tempos e as características da infância.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para a ampliação de práticas pedagógicas que reconheçam a música e as narrativas como recursos essenciais no contexto da Educação Infantil, incentivando educadores a desenvolver propostas que promovam experiências significativas e formativas para as crianças. Assim, reforça-se o compromisso com uma educação que valoriza a infância e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e socialmente participativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, materiais e técnicas da educação musical. São Paulo: Summus, 2010.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

O TRAÇO E O SENTIDO: O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo investigar o desenho como linguagem simbólica e meio de expressão na Educação Infantil, compreendendo-o como uma forma de comunicação estética, emocional e cognitiva da criança. Fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, o estudo dialoga com autores como Vygotsky, Lowenfeld, Ana Mae Barbosa e Malaguzzi, que reconhecem o fazer artístico como elemento essencial no desenvolvimento integral e na construção da subjetividade infantil. O desenho, enquanto primeira forma de escrita do pensamento, revela-se como um instrumento de representação do mundo e de expressão de sentimentos, ideias e experiências. Observa-se que, ao desenhar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a interpreta e a transforma, elaborando sentidos a partir de suas vivências e interações sociais. A análise aponta que o espaço escolar, ao valorizar o desenho livre e a experimentação artística, favorece a autonomia, a criatividade e a comunicação simbólica, constituindo-se em um ambiente de escuta e expressão. Conclui-se que o desenho, inserido em práticas pedagógicas intencionais e mediadas pelo educador, deve ser reconhecido como linguagem fundamental da infância, capaz de articular o sensível e o cognitivo no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho infantil. Expressão artística. Educação Infantil. Linguagem simbólica. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A expressão artística reflete diferentes formas de ver, sentir, ouvir, pensar, produzir e o contato com o mundo natural aflora essa sensibilidade despertando a imaginação e as diferentes formas de visualizar o mundo além do óbvio e, também, de criar alternativas para seus problemas. Um rabisco que se faça, demonstra a capacidade de criar com o que tiver à sua disposição.

As crianças, desde pequenas iniciam o processo de produção gráfica. São riscos simples que começam a despertar o interesse da criança quando esta passa a identificar as diferentes formas produzidas com materiais plásticos como papel, canetas, lápis de cera ou tinta, entretanto, muitas vezes produz grafismos a partir de materiais inusitados como alimentos, pedrinhas, brinquedos quebrados e objetos de cozinha, enquanto brinca.

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização, nesse percurso a linguagem artística permite que a liberdade expressiva, a criatividade imaginativa, bem como o cognitivo e o afetivo se tornem indissociáveis no processo de aprendizagem, por meio da multiplicidade de experiências e das produções artísticas.

Esse trabalho visa mostrar a importância da arte na Educação Infantil, destacando a potência da multiplicidade de experiências que a arte promove, auxiliando as crianças no amplo desenvolvimento de diferentes habilidades sendo de extrema importância para a reflexão, apreciação e a produção durante o aprendizado.

Desse modo veremos como as ações promovidas influem em todo processo artístico-pedagógico, mediante às experiências e interações fomentando um caminho de possibilidades e sensibilidades, pois com base nas experiências, as crianças vão descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e Cultural que lhe é apresentado.

O TRAÇO E O SENTIDO: O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho constitui-se como uma das primeiras e mais autênticas formas de expressão da criança. Muito antes de dominar a escrita ou a linguagem verbal estruturada, a criança desenha para comunicar o que sente, pensa e percebe do mundo ao seu redor. O ato de desenhar não se limita a uma atividade motora ou estética; ele é, sobretudo, uma linguagem simbólica por meio da qual

a criança constrói significados, interpreta a realidade e manifesta sua subjetividade. Nessa perspectiva, o desenho assume papel central na Educação Infantil, pois representa um instrumento de mediação entre o pensamento e a emoção, entre o interno e o externo, entre o eu e o outro.

De acordo com Lowenfeld (1977), o desenho infantil é um processo criativo que expressa as etapas do desenvolvimento psicológico e perceptivo da criança. Para o autor, o ato de desenhar permite que a criança organize suas experiências e traduza suas emoções, possibilitando o amadurecimento da percepção e da imaginação. O desenho, portanto, é uma forma de pensar o mundo visualmente e simbolicamente, revelando como a criança compreende e sente a realidade. Essa compreensão é reforçada por Vygotsky (1991), que considera a arte como atividade humana mediada culturalmente, na qual o desenho emerge como produto da interação social e da internalização de signos. O traço da criança, nesse sentido, é um signo carregado de significados, que expressa tanto suas vivências pessoais quanto as influências socioculturais do meio em que está inserida.

O ambiente educativo tem papel fundamental nesse processo. Quando a escola oferece materiais variados, espaço e tempo para a experimentação, possibilita à criança vivenciar a arte de modo autêntico, desenvolvendo sua autonomia e seu pensamento criador. As propostas pedagógicas que valorizam o desenho livre, o uso de diferentes suportes e a observação do entorno contribuem para o fortalecimento da expressividade infantil. Conforme Ana Mae Barbosa (1998), o ensino da arte deve contemplar não apenas o fazer, mas também a leitura e a contextualização das produções, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência crítica. Assim, o desenho infantil deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimento e não apenas como produto final.

Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, reforça a ideia de que a criança possui “cem linguagens” para expressar-se, sendo o desenho uma delas. Essa visão reconhece a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, que aprende por meio da interação e da experimentação. O desenho, nesse contexto, é linguagem que fala, narra e comunica, traduzindo o pensamento infantil em linhas, formas e cores. Cabe ao educador atuar como mediador sensível, capaz de interpretar essas manifestações e ampliá-las por meio de intervenções significativas, sem impor modelos prontos ou restringir a liberdade criativa.

Em síntese, o desenho é mais do que uma atividade artística; é um meio de expressão simbólica que revela o modo como a criança pensa, sente e constrói o mundo. Valorizar o desenho na Educação Infantil significa reconhecer o direito da criança de expressar-se por meio de múltiplas linguagens, garantindo-lhe espaço para imaginar, criar e comunicar-se. O traço infantil, portanto, é um ato de pensamento e de liberdade — uma ponte entre a arte e a formação integral do ser.

A arte contempla um mundo vivo, ao mesmo tempo concreto e abstrato podendo ser observado, compreendido, apreciado e representado através da multiplicidade de experiências que, por sua vez, enriquecem o desenvolvimento global sendo de grande importância no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Quando falamos de arte, a imaginação, e a expressividade se tornam indissociáveis contemplando as manifestações das emoções, concepções e pensamentos por meio das diferentes linguagens e pela multiplicidade de experiências que afloram a sensibilidade, a criatividade imaginativa e a liberdade expressiva.

Essa forma de expressão pode ser representada através de várias formas: Música, escultura, pintura, no cinema, na dança, na fotografia, no desenho, entre outros. As linguagens artísticas podem ampliar o potencial comunicativo, criativo e expressivo ao explorar caminhos e técnicas para a expressão de maneira subjetiva, podendo compartilhar suas percepções, sentimentos, emoções e compreensões.

Desde a infância a arte é uma ferramenta que cria condições para explorar o mundo, proporcionando ricas experiências de como relacionar-se com os recursos, ambientes, consigo mesmo e com os outros possibili-

tando que por meio dela as crianças se expressem de várias maneiras.
Na educação infantil, a arte contribui para o amplo desenvolvimento, favorecendo o aprendizado através do lúdico- pedagógico, experiências, sensoriais, plásticas, visuais e motoras. Esse elemento importantíssimo contempla a liberdade de expressão, pois alimenta as emoções despertando diferentes pensamentos, sentimentos, percepções, sensações e reações.
As provocações da arte na Educação Infantil contemplam movimentos exploratórios, a busca pela expressão, pela ação criativa, tecendo caminhos para a experiência e experimento valorizando a inteireza e a complexidade das crianças em suas formas de observar, sentir, descobrir, explorar, imaginar, criar, experienciar e expressar-se.
A escola por sua vez traz a função didático-pedagógica principalmente por ser um ambiente rico na diversidade de culturas, interações e práticas que envolvem as diferentes linguagens tem papel fundamental no percurso de aprendizagens, oportunizando que o desenvolvimento se torne mais potente e significativo por meio do conjunto de práticas que permeiam o ambiente.
Diante disso, o professor precisa pensar em ações pedagógicas que envolvam atividades criativas e concomitantes, incentivar a força criadora, considerar ritmos, individualidades, instigando e valorizando as descobertas, bem como as diferentes formas de sentir, pensar, criar, imaginar por meio de materiais expressivos e diferentes suportes.
Em meio às ações promovidas, o desenho é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, além de ser uma atividade muito divertida e uma forma de comunicação. Na infância muitas vezes o desenho pode servir como uma linguagem da expressão dos sentimentos, os quais ela ainda não consegue expor por meio da fala, ou mesmo pela linguagem escrita.
Através do desenho, a criança imagina e inventa, despertando a curiosidade e o conhecimento. Além disso, o desenho ainda permite à criança desenvolver o senso de observação, os mínimos detalhes, a diversidade de cores, formas, texturas, e, também, entrar em contato com grande variedade de materiais, muitas vezes utilizados para realização de atividades artísticas, seja no ambiente da escola, ou fora dela.
Dante desse contexto, Leite (1998), considera:

[...] indiscutível que cada manifestação artística é um conjunto de linguagens e o desafio de trabalho com a produção cultural infantil está na possibilidade de fazer aflorar sua visão de mundo, não só pelas suas diferenças, pela dimensão crítica, mas também pela dimensão artística do conhecimento. (LEITE, 1998, p. 142).

Nesse percurso a diversidade de materiais / suportes instigam a criatividade desafiando os alunos a criarem contextos, desenhos e formas de maneiras inusitadas, lúdicas e diferenciadas entre si, a prática de desenhar, por sua vez acaba por criar situações de pesquisa em caminhos investigados de observação, experimentação e produção, retratando a realidade e o imaginário onde a criança expressa os seus sentimentos e sua compreensão de mundo.
A prática do desenho, além de melhorar nossa percepção visual, também estimula a criatividade, concentração e facilita no aprendizado e sistematização de ideias. Logo, o desenho como forma de expressão subjetiva, e o grafismo se tornam parte integrante do crescimento físico e, principalmente, do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança por meio de linhas, formas, traçados e cores.
Por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas pois o desenho manifesta pensamentos e realidade, o desejo da representação, mas, também, o desenho é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação.
Em um percurso de experiências e experimentos que valoriza o imaginário e o processo de criação das crianças materiais/ suportes, riscadores/riscantes e ambientes contribuem para que eles possam ressignificar olhares, saberes e fazeres à partir da livre exploração e suas formas de observar,

imaginar, dialogar, interagir, sentir e criar. É esse percurso de liberdade expressiva, que possibilita olhar, desenhar, nomear, rabiscar, narrar, colorir, produzir e expressar-se que a criança amplia suas formas de comunicação e aprendizagem.

Ao explorar diferentes suportes as crianças atribuem sentido e significado, constroem conhecimento, imaginam, se expressam, se comunicam e sentem, pois quando a criança entra em contato com diferentes materialidades, ela desenvolve seu processo criativo com maior plenitude, no qual o potencial criativo e imaginário é ampliado quanto maior o repertório de materiais é oferecido.

A arte e o desenho como forma de expressão requerem um olhar sensível, atento e apurado dos docentes, tanto em relação às individualidades das crianças, interesses e necessidades, quanto no que se refere às produções das crianças e o que elas dizem, é fundamental considerar as diferentes formas de pesquisa, descobertas e forma de expressão traduzida nas produções.

Contudo, a criação, expressão e investigação singular da criança requer sentido, continuidade, aprofundamento, nutrição do percurso criativo (das perguntas e experiências, escuta, observação e mediação. Bem como o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais para criar possibilidades de expressão por múltiplas linguagens e com diversidade de materialidades.

CONCLUSÃO

A arte é uma forma de expressão instiga o que começa desde a infância, quando nós criamos mentalmente perspectivas sobre nossas vidas e está ligado como "vermos" o mundo a nossa volta. O estímulo à criatividade também é facilitado pela arte. Estas constituem caminhos lúdicos de expressão: gráfica e plástica no qual as crianças acabam por criar um novo significado ao que o mundo à sua volta lhes apresenta.

Ao refletir sobre o desenho como forma de expressão e comunicação na Educação Infantil, torna-se evidente que essa linguagem ocupa um lugar privilegiado na constituição da subjetividade e do pensamento infantil. Longe de ser apenas uma atividade estética ou recreativa, o desenho se revela como um processo de elaboração simbólica e cognitiva, que permite à criança compreender o mundo, organizar experiências e expressar sentimentos. O traço, o gesto e a cor não são meras manifestações motoras, mas representações carregadas de sentido, nas quais o pensamento ganha corpo e a imaginação se torna visível. O desenho é, portanto, um modo de pensar e de ser no mundo.

Através de seus desenhos, as crianças expressam o que muitas vezes ainda não conseguem verbalizar. Elas desenham para compreender, para registrar e para comunicar. Cada traço é uma tentativa de representar algo que, para a criança, tem valor e significado. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento do pensamento simbólico se dá na interação entre emoção e imaginação. Nesse sentido, o desenho é uma síntese dessa relação: é emoção que se torna forma, e imaginação que se materializa em traço. A criança que desenha cria e recria o real, traduzindo suas experiências pessoais em imagens, e nesse processo constrói conhecimento.

O desenho também é uma forma de narrativa, uma escrita visual do pensamento. Ele revela o modo como a criança observa, interpreta e reconstrói o mundo à sua volta. Cada figura, cada detalhe, representa uma escolha consciente e carregada de intenções comunicativas. Conforme Lowenfeld (1977), o desenho infantil é expressão do desenvolvimento perceptivo e emocional, e seu valor pedagógico está em possibilitar que a criança articule o sensível e o racional de forma integrada. Ao desenhar, ela elabora conceitos, experimenta hipóteses, cria relações espaciais e simbólicas — em suma, pensa com as mãos.

A liberdade expressiva é um princípio fundamental para que esse processo ocorra de maneira plena. Impor modelos, padronizar traços ou exigir resultados “bonitos” anula a potência criadora da criança e reduz o desenho a mera cópia. Como já afirmava Lowenfeld, a educação artística deve cultivar a originalidade e não a imitação. Nesse sentido, cabe ao educador atuar como mediador sensível e respeitoso, que observa, escuta e compreende o desenho como forma legítima de linguagem. O papel do professor não

é ensinar a desenhar, mas criar condições para que o ato de desenhar se manifeste como experiência significativa, reveladora do pensamento infantil.

Ana Mae Barbosa (1998) complementa essa reflexão ao propor uma educação artística que valorize tanto o fazer quanto o compreender e o contextualizar. O ensino da arte, segundo a autora, deve promover o diálogo entre a criação e a leitura estética, permitindo que a criança perceba a arte como conhecimento, não como atividade decorativa. O educador, nesse contexto, é o responsável por ampliar o repertório cultural da criança, apresentando-lhe diferentes linguagens, estilos e referências visuais, mas sempre respeitando a autenticidade do traço infantil. Dessa forma, o ato de desenhar deixa de ser apenas espontâneo e passa a integrar um processo formativo de caráter cultural e crítico.

A escola, como espaço de produção e circulação de saberes, deve garantir à criança o direito de expressar-se por meio do desenho e de outras linguagens artísticas.

Isso exige repensar tempos, espaços e materiais. O desenho livre precisa estar presente cotidianamente, e não apenas em momentos isolados ou em datas comemorativas. A criança necessita de oportunidades constantes para explorar materiais, experimentar suportes e desenvolver sua linguagem gráfica. Malaguzzi (1999), ao tratar das "cem linguagens da criança", lembra que a infância é um tempo de múltiplas formas de expressão — e o desenho é uma delas, fundamental para a construção da identidade e da autonomia. Nessa visão, o educador torna-se um pesquisador das expressões infantis, alguém que observa os traços como vestígios do pensamento e da emoção.

Quando a criança desenha, ela exercita sua capacidade de observação, de imaginação e de síntese. Aprende a lidar com o espaço, a forma e a cor, mas também com o tempo, com a memória e com o outro. O desenho pode ser uma atividade solitária, mas também pode ser um ato de comunicação coletiva, no qual as crianças compartilham ideias, trocam impressões e constroem narrativas conjuntas. Essa dimensão social do desenho reforça a concepção de Vygotsky (1989), para quem todo desenvolvimento humano é mediado socialmente. O desenho não é um ato isolado de expressão individual, mas um processo de construção cultural, no qual o sujeito internaliza e ressignifica o mundo simbólico que o cerca.

Do ponto de vista da formação integral, o desenho contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, social e estética da criança. Ele estimula a coordenação motora fina, a atenção, a memória e a resolução de problemas, mas também favorece a empatia, a sensibilidade e a imaginação. A arte, nesse sentido, não é apenas meio de expressão, mas também instrumento de humanização. Duarte Júnior (1988) afirma que a educação estética é essencial para o processo formativo, pois desperta o olhar sensível e a capacidade de compreender o mundo de forma crítica e criativa. O desenho, enquanto prática estética, é uma forma de educar o olhar — e, ao mesmo tempo, o sentir.

Por isso, o papel do educador é decisivo. Ele deve compreender o desenho como processo e não como produto. Observar atentamente as produções das crianças, registrar suas falas e acompanhar a evolução de seus traços é uma forma de valorizar sua autoria e de planejar práticas pedagógicas mais coerentes com seus interesses e necessidades. É necessário que o educador reconheça o valor da expressão infantil, mesmo quando esta parece caótica ou "sem forma" aos olhos adultos. Cada rabisco carrega uma intenção, cada traço é uma tentativa de comunicar algo. A escuta sensível do professor é o que transforma o desenho em diálogo, em ponte entre o mundo interno da criança e o universo escolar.

Além disso, a escola deve promover espaços de exposição, apreciação e diálogo sobre as produções das crianças. Mostrar seus desenhos em murais, portfólios ou rodas de conversa é uma forma de legitimar suas vozes e reconhecer sua competência expressiva. Quando a criança vê seu desenho valorizado, sente-se respeitada em sua individualidade e estimulada a continuar criando. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, o sentimento de pertencimento e a confiança em sua capacidade de pensar e produzir cultura.

No entanto, para que tudo isso se efetive, é indispensável que a arte — e, consequentemente, o desenho — seja reconhecida como área de conhecimento essencial dentro da Educação Infantil. As políticas públicas e os currículos escolares devem assegurar que o ensino da arte não seja secundarizado ou reduzido a práticas meramente ilustrativas. A arte deve ocupar um lugar central na formação das crianças, como direito e necessidade humana. O desenho, em particular, deve ser compreendido como uma linguagem originária da infância, uma forma de comunicação que antecede a palavra e a escrita, e que permanece como meio expressivo ao longo de toda a vida.

Em síntese, compreender o desenho como forma de expressão e comunicação na Educação Infantil é reconhecer sua potência formadora e emancipadora. É admitir que a criança, ao desenhar, não apenas representa o mundo, mas o recria a partir de sua sensibilidade e de sua experiência. O traço infantil é gesto de liberdade e afirmação de identidade. Nele se encontram o pensamento, o sentimento e a cultura. Educar pela arte, portanto, é educar para a liberdade — uma liberdade que nasce do direito de expressar-se, de ser ouvido e de ser reconhecido como sujeito criador.

Assim, as considerações aqui apresentadas reafirmam que o desenho infantil deve ser compreendido como um campo de conhecimento e uma linguagem legítima da infância. Sua presença na escola é um ato de reconhecimento da criança como produtora de cultura e como protagonista de seu processo de aprendizagem. Cabe à educação contemporânea garantir que o traço da criança não seja silenciado pela pressa do adulto ou pela rigidez do currículo, mas que continue sendo expressão viva de um pensamento em construção. O desafio que se impõe à prática pedagógica é o de criar espaços onde o desenho possa florescer como linguagem de liberdade, imaginação e humanidade

As crianças registram o mundo com os olhos armazenando as imagens na memória. Essas fotografias mentais formam nosso imaginário, que é responsável pela arte e suas manifestações. As atividades artísticas contribuem nesse processo com ricas oportunidades para o desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação,

A arte possibilita a liberdade expressiva e a criatividade imaginativa, pois através dela as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

Por meio da linguagem artística a criança atua expressivamente, aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano. Através da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, auto-estima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades cognitivas e motoras.

No ambiente escolar a arte e o desenho são ferramentas significativas de aprendizagem, pois permitem que as crianças se expressem, se comuniquem através de materiais plásticos e com diferentes técnicas que oportunizam o processo criativo.

Logo, o docente pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, produzir, enfim, expressar-se explorando a variedade de materiais.

Contudo, a arte e o desenho como forma de expressão na infância ressignificam o percurso vivido das crianças não apenas no cotidiano escolar, mas para além dos muros da escola, pois explorar o fazer artístico contribui para as crianças possam criar e recriar individualmente e/ou coletivamente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, percebendo as coisas, a natureza, os objetos e o mundo à sua volta ampliando suas habilidades e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

COLAGRANDE, Claudia. Arteterapia para todos. São Paulo: Wak, 2015.

CUNHA, Fernanda Pereira e BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira e CARVALHO, Rodrigo Saballa. Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEITE, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). Infância e produção cultural. São Paulo: Papirus, 1998.

SME/COPED. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, 2019.

OSTETO, Luciana. Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS E INCLUSIVOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo refletir sobre novas práticas de pedagogia para educação especial, no âmbito brasileiro. Almeja-se ressaltar uma discussão sobre as tendências, as características e os desafios que norteiam os serviços educacionais, assim como a prática dos educadores para atuarem no processo de ensino e aprendizado das crianças com deficiência. A presente pesquisa pretende contribuir com a percepção sobre como ocorreram mudanças políticas que refletem no progresso da sala de recurso como serviço preferencial para a política educacional brasileira no que se refere à responsabilidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quais são os estímulos referentes à sala de recursos como espaço escolar e como método pedagógico? E como os estudos vigentes tem se ocupado de averiguar as últimas tentativas no cenário nacional? Nestas considerações leva-se em conta: a consolidação da educação escolar como conduta política da educação brasileira; as referências, em declarações legais e dirigentes para a organização do trabalho; a discussão acadêmica quanto à urgência de melhorias na prática das salas de recurso, recomendando a necessidade da multiplicação do conhecimento elaborado e a multiplicação de sua forma pedagógica na convivência com o currículo e com a prática do educador em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, método pedagógico, sala de recurso.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a consolidação da inclusão escolar como uma orientação dos propósitos para a escolarização das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nesse entendimento busca-se estabelecer uma profunda reflexão sobre as diretrizes do sistema educacional brasileiro, sua disposição pedagógica e seus especialistas, no intuito de auxiliar a diversidade de atuações que sejam integrantes, planejadas e que assegurem o acesso ao conhecimento, assim como a proposta de apoios solicitados por um grande grupo de educandos.

Buscou-se expor considerações a respeito de ações pedagógicas e dos serviços educacionais habilitados direcionados às pessoas com deficiências, observando o cenário brasileiro recente e os desafios de questões políticas que apontam a inclusão escolar como critério para esse trabalho.

Sabe-se que há várias indagações sobre as tendências, as características e os desafios que estabelecem a proposta de serviços educacionais, assim como as intervenções dos educadores especializados no ensino especial conservando informações estabelecidas pela história da educação especial brasileira. É relevante ressaltar que na prática existem situações de aprendizado, atendimento favorável para o desenvolvimento global de capacidade e habilidades na escolarização dos educandos. Levando especialmente, a fazer o questionamento se a inclusão é favorável para a aprendizagem.

Neste sentido o tema foi instigado a partir de observações do cotidiano sobre a dificuldade dessas crianças em se inserir na sociedade. O tema sugerido “novas práticas da pedagogia da educação especial, preconiza uma análise da educação especial desde a sua origem até os dias atuais, com direito legal da proposta inclusiva do poder público brasileiro.

Pensando neste sentido de inclusão o presente estudo tem como finalidade averiguar o papel do professor diante desse desafio, que se menciona a escola para todos sem exclusão. Uma escola que deve capacitar o educando para conviver com as diferenças levando-se em conta que todos somos diferentes. Como metodologia, a pesquisa foi dividida da seguinte forma. Em um primeiro momento foi discutido sobre a história da inclusão e da educação especial, como pilar

para o debate.
Posteriormente, a discussão voltou se para os métodos usados para se incluir essas crianças especiais em escolas "normais" como um elo entre as diferenças colocando a importância de se entender que ninguém é igual a ninguém e o papel do educador para mediar essa "ponte" da inclusão através de sua capacitação profissional e pessoal.
Por fim, a última parte destacou o professor e o currículo, que estão inseridos nesse processo educacional.
Desse modo, foi abordada a importância de se utilizar os diferentes saberes em sala de aula, pois, assim, as diferenças e peculiaridades dos estudantes, com deficiência ou não, serão respeitadas. Cada caso traz particularidades a serem percebidas, motivam novas práticas a serem testadas e replicadas, desperta questões a serem diluídas construtivamente.
A interpretação sobre deficiência é social e historicamente fundamentada. Ao longo dos séculos, a pessoa com deficiência era estipulada em uma determinada forma. Tudo dependia da cultura, das informações disponíveis, das crenças e convicções e até mesmo por questão da religiosidade, além do entendimento do que é deficiência.
Com o intuito de compreender melhor o tema, houve um estudo sobre algumas bibliografias e assim construído o embasamento teórico. A presente pesquisa teve uma finalidade pura por possibilitar resposta ao problema levantado.
Este texto procura focar a importância de apoio à inclusão nas ações educacionais de forma simples e nada dispendiosa para a escola e para o educador, apenas com a intenção de ser um meio que auxilia de forma educacional e pedagógica, uma escola de todos e para todos. Isto expressa que cada vez mais os educandos são diferentes entre si, e que a escola tem que saber lidar com todos eles, descobrindo para todos e cada um o caminho mais apropriado, devendo ter o objetivo de humanizar e formar cidadãos num ponto de vista de combate à exclusão e ao insucesso.
Este artigo justifica-se através da relevância de se explorar questões da educação especial, uma vez que todos os alunos têm o direito de conviver em uma escola com ensino regular, através de uma grande evolução na área legislativa, que tornou esse direito indispensável.
Essa linha de pesquisa contribui para formação do projeto nomeado "novas práticas de pedagogia para a educação especial". Novas práticas vêm produzindo muitos avanços no meio científico e educacional, uma vez que essas crianças, assim como as demais, são possuidoras de identidades tanto biológicas quanto sociais que precisam ser respeitadas e exaltadas. Sobre isso Goffman (1988) explana que um indivíduo estigmatizado é considerado como tendo uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade, ou seja, não se encaixa aos padrões de "perfeição" e "normalidade" que existe enquanto regra numa sociedade de produção.
Os hábitos educativos vêm sendo melhorados a cada dia, para que se possa conduzir o desenvolvimento do aluno incluído no processo de ensino e aprendizagem.
O professor deve manter-se em incessante atualização para que possa atender as inúmeras realidades que chegam à escola, podendo assim ajustar atividades e avaliações de acordo com as particularidades dos educandos.

INCLUSÃO: DIFERENTES OLHARES HISTÓRICOS

O caminho histórico da inclusão teve sua meta inicial na década de noventa, onde foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes. No ano de 1990 ocorreu a Convenção Mundial de Educação Para Todos. É interessante, no entanto, destacar que nessa convenção as Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos. Os momentos da exclusão e marginalização social encontram-se lembrados no tratamento que os Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) recebem da sociedade.
Nesse âmbito, em um primeiro momento eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados "defeituosos". Num momento seguinte, eram as institui-

ções estatais que passaram a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de "armazená-los, depositá-los, amontoá-los" em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea durante décadas foram chamados de locais para reabilitação e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

O isolamento, onde as pessoas deficientes eram colocadas, depositadas e rejeitadas em esferas inferiores, cuja meta era mantê-las escondidas para não "manchar" a sociedade, muitos passaram por situações extremas, travando longas batalhas, confrontando grandes desafios em busca de nossa identidade.

Portanto, é indispensável ressaltar Carvalho (2006), sob esse aspecto, os "is" da inclusão escolar demandam de nós argumentos sobre: • A individualidade - o que quer dizer não perder no todo, a alegria das necessidades e interesses de cada um; • A identidade – o que expressa reconhecer-se, aceitando as próprias características diversas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, tem significado não as negar ou ocultá-las, proporcionando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, possibilitando-lhes autonomia e autoestima positiva. • Os ideais democráticos – o que significam a busca da igualdade, isto é, do equilíbrio de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania; • A passagem de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos educandos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo na metodologia de estruturação dos conhecimentos, pelos alunos (p.155).

No entendimento da diversidade, numa escola de todos e para todos a inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Porém, não se podem negar as diferenças e/ou a existência da diversidade.

Assim procura-se com que aqueles que não acreditam na inclusão, sejam capazes de ter um olhar diferenciado de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser privilegiado de compreensão, enfim, ser portador de alguma necessidade é ter direito de demonstrar seus talentos, conforme ressalta Lima (2006):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de "deficiências" menores (p.62).

A inclusão escolar pensada como um tema que vem acarretando aos educandos alguns momentos de meditação, principalmente, quando contemplamos na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade.

A formação de práticas pedagógicas que abrangem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está prescrita na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRIAD/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), fortalecem o fundamento dos debates sobre a educação especial e inclusiva.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva é necessária, portanto, deve-se ir além da presença de educadores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua, pois segundo Mantoan (2004) ela é chamada de autofor-

mação. A escola pode ser esse meio, a partir do que os educadores estão buscando para aperfeiçoar suas práticas. Este ato educativo está acumulado na especificação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à pluralidade cultural, praticando uma prática que observe diferentes metodologias que tenham em atenção os andamentos e as normas de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003). Almeida (2004) leciona que:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar. (ALMEIDA, 2004, p. 244)

Estudos revelam que a atuação do educador em classes especiais e inclusivas mostra que o sucesso de sua interferência depende da implantação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000).

Segundo Silva Filho (2013, p. 28), prática pedagógica solicita do educador conhecimentos pedagógicos para acomodar a aula, transmitir a didática, modificar o conhecimento científico em saber contagiante e compreensível pelos alunos, apresentar situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar a procura do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das explanações descritivas, ou como elementos incoerentes, ramificado e contraditório. Silva Filho, R.B., Babosa, E.S.C. Educação Especial Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015, 356.

Este pensamento é validado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que definem as orientações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que: O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001, p. 53)

As informações frequentemente divulgadas sobre a inclusão no campo da educação declaram as variáveis pedagógicas e legais da prática educacional como sendo dois campos consideráveis quando se almeja o cumprimento destes ideais.

No entanto, uma importante expansão do debate sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria considerável no contexto em que se planeja uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais, organizadas para determinar referências de relações sociais, apresentam com eficiência a lógica das sociedades.

Trata-se de um lugar justificado socialmente onde se fornecem e copiam relações de saber-poder, como já teorizado por Foucault (1987). Nestas, a lógica dos relacionamentos sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social. Daí pode surgir a ideia de que a escola, como mais um dispositivo de disciplinamento social, não foi criada para ser inclusiva, mas para ser mecanismo de seleção e capacitação dos "mais aptos" a uma boa atuação social.

O cumprimento de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos privada de dificuldades é a tarefa de um Estado que procura organizar uma política pública que, como tal, pleiteia a busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes pertencem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, argumenta-se na ideologia das diferenças, algo da ordem da particularidade dos sujeitos que necessitam desta mesma política. Como não a tornar, a cada passo, uma nova ferramenta de classificação, seleção, diminuindo os sujeitos a marcas mais ou menos igualitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental? Um provável recurso de que poderia se lançar mão neste sentido seria o de uma lógica que oferecesse elementos concretos ao longo deste trajeto.

Pelo simples fato de se tratar, não somen-

te em manifestação, mas na prática do dia a dia de uma rede de relações no trabalho educativo que estão formadas há séculos e que se repetem como naturais e definitivas. É por dentro desta lógica que uma política maior quer se estabelecer. Uma nova visão de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional cumpra essa vontade. Para ser agente dessa transformação nos modos de relação dentro da escola é, também, fundamental que os especialistas incluídos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva, ou seja, outras formas são necessárias para que todos os responsáveis institucionais se se percebam como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos educandos.

Gomes (1999) observa que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram". Para Fávero (2004, p. 53) a escola "é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano. No século XIX e em boa parte do século XX, havia escolas para meninos e para meninas. Atualmente temos as escolas públicas, única alternativa para as classes pobres, e as escolas privadas frequentadas preferencialmente pela classe média e alta. Ainda é pequena a presença de crianças com deficiência em escolas regulares do Ensino Fundamental. A escola é definida com um espaço sociocultural, em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, onde se criam condições para tanto.

Todavia as diferentes presenças mesmo sendo asseguradas aumentam a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas relacionadas de intolerância. A escola pode manter preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é um trabalho para os (as) gestores (as) e educadores (as) comprometidos (as) com os direitos humanos. O silêncio da escola sobre os procedimentos das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (às) educandos (as) uma hipotética superioridade dos homens.

O preconceito estabelecido de que pessoas especiais são desprovidas de intelecto e capacidade de oferecer condições para desenvolver suas habilidades cognitivas leva as escolas a se colocarem como um dos componentes participativo e decisivo para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, a escola a complexa tarefa de prepará-los para a introdução nessa sociedade tão mesclada e excludente, incapaz de lidar com as diferenças, pois segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência.

A educação brasileira tem se evidenciado inadequada para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos.

Também estariam colocados nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. O conceito de inclusão é um obstáculo a ser enfrentado pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser elaborado, da mudança de comportamento e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e simultâneo a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

Rosseto diz que:

a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola ne-

cessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (2005, p. 42).

As barreiras no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão dominando umas às outras, criando, novos processos de exclusão dos alunos. Mantoan (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não é a exclusão social, impõe em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que unem e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação excludente. É uma mudança complexa, mas possível, basta que se lute por ela, que os docentes se aperfeiçoem e estejam aptos para colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Pois nem todas as diferenças necessariamente menosprezam as pessoas. Ela tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

Santos apud Mantoan, diz que "é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza" (2003, p. 79).

Os educandos com necessidades educacionais especiais necessitam um trabalho específico, com instrumentos e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Nessa concepção, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o princípio fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.

Portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados considera que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que necessita diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

O papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborara com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se entender como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma participação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se nomeia e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão. O trabalho do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se levantar questões relevantes sobre as novas práticas da pedagogia na educação especial. Considera-se que a pesquisa realizada propiciou entendimento à pesquisadora quanto à relevância de se empregar e propagar a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, mas sempre com metas estabelecidas.

A partir da análise das respostas dos professores, ficou nítida a valorização e a necessidade da inclusão junto a novas práticas. No entanto, ressalta-se que é preciso entendimento e preparo para atuar com os mesmos. É o professor quem deve conduzir o aluno e introduzi-lo em um mundo.

A partir da pesquisa bibliográfica percebe-se que a criança precisa se sentir um ser participativo na sociedade; um ser capaz de exercer sua cidadania. De alguma forma o profissional da educação habilitado é capaz de transpor a realidade dessas crianças e acrescentar elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece um vínculo natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades. É por meio da prática que o aluno se inclui nesse processo de inclusão com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a família e a sociedade são fundamentais como mecanismo para

desenvolver o potencial, os limites, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem e a vivência com o outro. A criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis para o seu cotidiano, tais como atenção, afetividade, funcionalidade no dia a dia, dentre outras habilidades.

Conclui-se que o aspecto da inclusão voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo; sendo assim, a capacitação dos especialistas, informação e a parceria com a família são indispensáveis no desenvolvimento integral da criança especial.

Espero que este trabalho possa servir de fundamentação para que os professores queiram inovar suas práticas, ter a consciência da responsabilidade a que lhe foram destinados, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que o tema é de grande relevância para o processo de ensino e socialização das crianças especiais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997. ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologias, v. 2, p. 63-70, 2002.

____ A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004

APA (American Psychiatric Association), Transtornos Mentais. DSM-IV TR. 4°ed.rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Júnior, SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.15, p. 77-88, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

____ & FERNANDES, E. M., PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. Revista Linhas V. 7, nº 2, julho/dezembro, pg. 30-49, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

Fundamentos da Educação Especial. Disponível em: <http://fundamentoseducacao-especial-pedagogia.com.blogspot.com.br>. Acesso em 19/07/2017 às 16h 29min.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em http://www.mulheresnegras.org

LEON, Viviane C. Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R: elaboração da versão brasileira. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

LEON, Viviane e LEWIS, Soni. Grupos com autista. in: ZIMERMAN, David & OSORIO, Luis Carlos (orgs.). Como Trabalhamos com Grupos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (3), p.121-125, 1995.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? in: Lebedeff, T. B. Pereira. Edu-

cação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55

RUBIO, S. A. R. & SANTOS, R. S. Mães de crianças com malformação congênita: histórias de gestantes peruanas em situações especiais. Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery, vol. 3 (2), pp. 69-80, 1999.

SANTOS, R. & GLAT, R. Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery/ UFRJ, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

____. "Somos iguais a vocês": depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WERNECK, Cláudia. Quem cabe no seu "Todos"? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

FABIANA DE BARROS SILVA

RESUMO
A educação antirracista na Educação Infantil constitui um compromisso ético e político necessário ao enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Este artigo discute fundamentos teóricos e legais que sustentam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial desde os primeiros anos de vida. Parte-se do pressuposto de que a infância é um
período crucial para a construção da identidade e das relações sociais, e que a escola desempenha papel central na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades raciais. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório, fundamentada em autores clássicos dos
estudos étnico-raciais, bem como em documentos normativos que orientam a educação brasileira. Os resultados indicam que, embora haja avanços legais, práticas pedagógicas antirracistas ainda são pouco efetivas devido à carência de formação docente, à insuficiente representatividade nos materiais didáticos e à persistência de práticas naturalizadas de exclusão. Conclui-se que a efetivação de uma educação antirracista exige revisão curricular, intencionalidade pedagógica, formação contínua e o reconhecimento da pluralidade cultural como fundamento da democracia escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação Antirracista. Identidade Negra. Relações Étnico-Raciais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
Anti-racist education in early childhood education is an ethical and political commitment essential to confronting structural racism in Brazilian society. This article discusses the theoretical and legal foundations that guide pedagogical practices aimed at racial equity from early childhood. It assumes that childhood is a crucial period for the construction of identity and social relationships, and that the school plays a central role in reproducing or combating racial inequalities. The methodology consists of qualitative and exploratory bibliographical research based on classic authors of ethnic-racial studies and normative documents guiding Brazilian education. The results indicate that despite legal progress, anti-racist pedagogical practices remain limited due to insufficient teacher training, inadequate representativeness in teaching materials, and the persistence of naturalized exclusion practices. It is concluded that implementing anti-racist education requires curricular revision, pedagogical intentionality, continuous teacher development, and the recognition of cultural plurality as a foundation for democratic schooling.
KEY-WORDS: Early Childhood Education. Anti-racist Education. Black Identity. Ethnic-Racial Relations. Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida como um período fundamental no desenvolvimento humano. É nesta fase que as crianças estabelecem suas primeiras interações sociais fora do núcleo familiar, começam a compreender o mundo ao seu redor e, crucialmente, iniciam o processo de construção de suas identidades. Ao contrário do mito da "infância inocente" ou "daltônica" (que não enxergaria cores), pesquisas demonstram que crianças bem pequenas já percebem diferenças físicas, incluindo a cor da pele e o tipo de cabelo, e começam a absorver os valores sociais atribuídos a essas características.

O Brasil, marcado por um processo histórico de escravização de quase quatro séculos e pela subsequente marginalização das populações negras e indígenas, estruturou-se sobre bases racistas. O racismo no país não é um fenômeno esporádico ou fruto de "más intenções" individuais, mas um sistema estrutural que organiza as relações políticas, econômicas e sociais, gerando profundas desigualdades. A escola, como instituição socializadora, não está imune a essa estrutura. Historicamente, o ambiente escolar

brasileiro tem sido um espaço de reprodução de preconceitos, seja pela omissão da história africana e afro-brasileira, seja pela estereotipação ou invisibilização de crianças negras em seus currículos e materiais.

Diante desse cenário, a implementação de uma educação antirracista desde a educação infantil torna-se um imperativo ético, político e legal. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro- brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, foi um marco histórico resultado das lutas do Movimento Negro. Contudo, a lei por si só não muda a realidade da sala de aula; é necessária uma ação intencional e contínua dos educadores.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância e os caminhos para a efetivação da educação antirracista na educação infantil. Busca-se analisar como o racismo impacta a formação da identidade na infância, quais os fundamentos legais e teóricos que sustentam essa prática, e quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas para construir um ambiente escolar promotor da igualdade racial. Além disso, o texto reflete sobre os desafios persistentes, como a lacuna na formação docente e a resistência cultural à temática.

2. DESINVOLVIMENTO

A educação antirracista na Educação Infantil constitui um eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam equidade, justiça social e reconhecimento das diferentes identidades que compõem a sociedade brasileira. A infância é um período estruturante, no qual as crianças elaboram interpretações sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo. Diversos estudos demonstram que, já nos primeiros anos de vida, elas percebem diferenças de cor da pele, cabelo e traços físicos e atribuem a essas características valores que refletem as hierarquias raciais presentes na sociedade. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola assuma uma postura ativa na desconstrução de estereótipos, oferecendo experiências que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam o fortalecimento da identidade das crianças negras.

A ausência de representatividade, a repetição de padrões estéticos eurocentrados e a invisibilidade da cultura afro-brasileira contribuem para a reprodução de práticas discriminatórias que afetam o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A implementação de práticas antirracistas requer a reorganização dos ambientes, dos materiais e das interações pedagógicas. Os espaços da Educação Infantil devem refletir pluralidade, com livros, imagens, brinquedos e recursos didáticos que valorizem a estética negra e permitam às crianças se reconhecerem de forma positiva. A seleção da literatura infantil tem papel crucial nesse processo, pois as narrativas funcionam como espelhos e janelas que influenciam diretamente a construção da autoestima e das percepções sociais. Quando as crianças negras não se veem representadas ou aparecem apenas em papéis subalternos, desenvolvem sentimentos de inferioridade e afastamento da própria identidade. Da mesma forma, as crianças brancas precisam ter acesso a referências diversas para compreender que a diferença não implica desigualdade. Assim, trabalhar com livros, músicas, histórias e elementos culturais afro-brasileiros de forma contínua e contextualizada fortalece o senso de pertencimento e amplia o repertório cultural do grupo. O papel do professor é determinante para o sucesso dessa proposta.

A postura pedagógica deve ser intencional, crítica e reflexiva, compreendendo que a neutralidade não existe quando se trata de relações étnico-raciais.

Educadores que não reconhecem as manifestações do racismo na escola tendem a naturalizar práticas discriminatórias presentes nas interações cotidianas. Por isso, a formação continuada é indispensável, proporcionando estudo teórico, análise de situações reais e desenvolvimento de estratégias para enfrentar desigualdades e construir ambientes inclusivos. Além disso, o professor precisa intervir diante de falas, brincadeiras e atitudes que reforcem preconceitos, explicando às crianças, de maneira sensível e acessível, que todos os corpos, cabelos e

tons de pele são dignos de respeito. A educação antirracista deve ser integrada ao projeto pedagógico da instituição,
constituindo um compromisso coletivo, e não responsabilidade individual do docente. A escola precisa compreender que trabalhar relações étnico-raciais não é algo pontual ou ligado apenas ao mês de novembro, mas um processo permanente que envolve currículo, formação, comunicação com famílias, aquisição de materiais e revisão das práticas institucionais. Assim, promover uma educação antirracista na Educação Infantil significa investir na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de valorizar a diversidade desde cedo. Trata-se de um trabalho contínuo que transforma não apenas o cotidiano escolar, mas também a sociedade, ao contribuir para a construção de uma cultura de respeito, reconhecimento e igualdade racial.

2.1. MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e exploratório. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet, permitindo ao pesquisador uma cobertura mais ampla dos fenômenos do que a que poderia ser pesquisada diretamente. O levantamento dos dados foi realizado a partir da seleção de obras de autores referência no campo das relações étnico-raciais e educação no Brasil, tais como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, além de teóricos do racismo estrutural como Silvio Almeida. Foram também analisados documentos normativos oficiais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. A análise do material coletado buscou articular os conceitos teóricos com a realidade prática das instituições de educação infantil.

2.2. REPRESENTATIVIDADE, LINGUAGENS E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA

A educação antirracista na Educação Infantil demanda uma compreensão profunda de como o racismo estrutural se manifesta desde os primeiros anos de vida. Pesquisas em psicologia do desenvolvimento demonstram que crianças pequenas já percebem diferenças de cor, cabelo e traços físicos, elaborando valores associados a essas características. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço decisivo para a construção de identidades positivas, especialmente para crianças negras, que
historicamente foram submetidas a processos de invisibilidade e
estigmatização. A presença de práticas discriminatórias veladas, como a preferência por crianças brancas em atividades de destaque, a ausência de personagens negros nos materiais pedagógicos e a naturalização do "lápis cor de pele", reforça desigualdades e compromete o desenvolvimento emocional e social das crianças. Assim, o desenvolvimento de uma prática antirracista exige a reorganização do currículo, das interações e dos ambientes. A literatura infantil, a seleção de brinquedos, a escolha de
músicas e as imagens presentes na escola devem refletir a diversidade étnico-racial brasileira, garantindo que crianças negras se reconheçam positivamente nesses espaços.
Essa representatividade não pode ser esporádica ou restrita ao mês de novembro; deve constituir um eixo permanente do trabalho pedagógico. A abordagem antirracista também deve valorizar os saberes, as culturas e as contribuições africanas e afro-brasileiras, reconhecendo-as como parte fundamental da identidade nacional e não como conteúdos periféricos. A formação docente desempenha papel central nesse processo. Professores que não tiveram acesso a debates sobre relações étnico-raciais em sua formação inicial podem reproduzir, mesmo sem intenção, práticas excludentes. Portanto, a formação continuada precisa abranger conceitos como branquitude, identidade negra,

racismo estrutural e educação das relações étnico-raciais, possibilitando que o educador compreenda sua responsabilidade política no enfrentamento do racismo. O trabalho antirracista também exige uma postura ativa frente às manifestações preconceituosas entre as crianças.

Quando surgem comentários sobre cabelo, cor ou aparência, o educador deve intervir imediatamente, explicando em linguagem acessível porque essas falas são prejudiciais e reafirmando que todos os corpos são legítimos e belos. Outro aspecto essencial é a construção de ambientes que valorizem a estética negra. Bonecas negras, livros com protagonistas diversos, cartazes que evidenciem diferentes tons de pele e penteados, além de projetos que trabalhem ancestralidade e cultura afro-brasileira, contribuem para que as crianças desenvolvam uma percepção positiva da diversidade humana. A organização do espaço não é neutra; ela comunica valores e deve ser planejada com intencionalidade pedagógica. Portanto, uma educação antirracista na Educação Infantil não se resume a atividades isoladas, mas envolve mudanças profundas na prática pedagógica, na formação dos professores e na concepção de infância. Ela desafia a escola a superar o mito da neutralidade e assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a educação antirracista torna-se instrumento de emancipação, assegurando que todas as crianças cresçam reconhecendo-se como sujeitos de direitos, cultura e história.

2.3. A INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

A infância é uma fase determinante para a formação da identidade racial, pois é nesse período que as crianças começam a interpretar diferenças, construir percepções sobre si e formular ideias sobre pertencimento social. Pesquisas mostram que a partir dos dois ou três anos já é possível observar que as crianças notam diferença de cor de pele, tipos de cabelo, traços físicos e
características fenotípicas, e começam a associá-los a valores positivos ou negativos conforme o que vivenciam. Esse processo de construção identitária não se dá de forma isolada, mas é influenciado por interações familiares, sociais e, especialmente, escolares. Na Educação Infantil, o ambiente pode funcionar como espaço de acolhimento, afirmação e construção de autoestima ou, ao contrário, como ambiente de exclusão, invisibilidade e reforço de
estereótipos. A escola ocupa, portanto, papel central, pois seus discursos, práticas, imagens e materiais didáticos comunicam mensagens que moldam a percepção que a criança tem de si mesma.

Quando a instituição ignora a diversidade racial ou reforça padrões estéticos eurocentrados como normais, transmite a ideia de que apenas um grupo racial é valorizado e reconhecido. Consequentemente, crianças negras podem internalizar sentimentos de inadequação e inferioridade, enquanto crianças brancas podem desenvolver uma crença implícita de superioridade. Assim, compreender a infância como fase crítica da identidade racial significa reconhecer a urgência de práticas antirracistas consistentes, contínuas e intencionais, que contribuam para formar crianças conscientes de sua história, de sua estética e de sua potência. A identidade racial saudável precisa ser construída desde cedo, amparada por vivências que afirmem a diversidade e combatam o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

2.4. REPRESENTATIVIDADE E AMBIÊNCIA: O ESPAÇO COMO MATERIAL DIDÁTICO ANTIRRACISTA

A ambiência escolar funciona como um poderoso material didático silencioso que influencia percepções, valores e relações desde a primeira infância. As paredes, os livros, os brinquedos, as imagens expostas, as músicas selecionadas e até a forma de organização do espaço transmitem mensagens sobre quem é valorizado, quem aparece, quem está no centro e quem permanece invisível. Em muitas salas de Educação Infantil, predominam personagens brancos, modelos europeus de beleza e materiais que reforçam padrões únicos de estética. Isso produz efeitos diretos no desenvolvimento das crianças, especialmente das crianças negras, que muitas vezes não se reconhecem nas

representações disponíveis. Uma ambiência antirracista exige escolhas intencionais: disponibilizar livros com protagonistas negros, bonecas e bonecos de tons variados de pele, cartazes representando famílias negras, indígenas e miscigenadas, e imagens que retratem diferentes culturas. A presença de referências positivas fortalece a autoestima das crianças negras e amplia o repertório cultural das crianças brancas. Além disso, é fundamental problematizar elementos naturalizados, como o lápis "cor de pele" utilizado como tom universal, propondo atividades que valorizem a multiplicidade de cores presentes no grupo. A organização do espaço também deve propor acesso igualitário: brinquedos negros não devem ser raridade nem peça decorativa, mas parte regular do cotidiano da turma. A ambiência antirracista transforma o ambiente escolar em espaço acolhedor, plural e afirmativo, comunicando às crianças que todas as identidades são legítimas e dignas de valorização. Assim, o espaço deixa de ser neutro pois neutralidade não existe e passa a ser instrumento pedagógico de combate ao racismo estrutural.

2.5. O PAPEL DAS INTERAÇÕES E DO BRINCAR NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O brincar é a principal forma de expressão e aprendizagem da infância e, por isso, revela de maneira clara como as crianças percebem e reproduzem estruturas sociais. Nas brincadeiras emergem preferências, exclusões, falas preconceituosas, disputas e negociações que refletem valores da sociedade racista em que vivemos. É comum observar crianças negras sendo preteridas para papéis de princesa, herói ou líder do grupo; serem alvo de piadas sobre seus cabelos ou sofrerem rejeição em jogos coletivos. Essas situações mostram que o racismo se manifesta na infância e não pode ser considerado algo "inocente" ou "sem intenção". Por isso, o papel do professor como mediador das interações é essencial. A educação antirracista exige intervenção pedagógica qualificada, na qual o educador não apenas observa, mas orienta, acolhe e desconstrói falas discriminatórias. É necessário garantir que crianças negras tenham oportunidades de protagonizar brincadeiras, assumir papéis de liderança e serem reconhecidas em suas potencialidades. Para isso, os materiais precisam refletir diversidade: bonecas negras, personagens negros, fantasias variadas e representações que ampliem as narrativas. O professor deve incentivar brincadeiras inclusivas, promover rodas de conversa sobre sentimentos e intervenções sensíveis diante de conflitos. O brincar também é espaço de construção de empatia e respeito, onde as crianças aprendem a conviver com diferenças e compreender que elas não determinam valor ou hierarquia. Assim, as interações no brincar, quando mediadas sob perspectiva antirracista, tornam-se oportunidades transformadoras, contribuindo para romper padrões discriminatórios e formar sujeitos mais conscientes, solidários e críticos.

2.6. FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA RACIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação docente é um dos pilares mais importantes para a implementação de práticas antirracistas na Educação Infantil, pois o professor atua como agente transformador do cotidiano escolar. Entretanto, grande parte dos profissionais da educação ainda conclui sua formação inicial sem contato com estudos sobre relações étnico-raciais, o que resulta em práticas pedagógicas que frequentemente reforçam a neutralidade racial, invisibilizando desigualdades. A ausência dessa formação leva muitos educadores a reproduzir ideias como "todas as crianças são iguais", discurso que desconsidera que as desigualdades raciais começam na infância e exigem intervenção pedagógica intencional. A formação antirracista deve incluir reflexões sobre branquitude, racismo estrutural, colonialidade, identidade negra, estética negra, representatividade, legislação específica e práticas pedagógicas afirmativas. É essencial que o professor compreenda seu lugar social, reconheça seus privilégios e analise suas próprias crenças para evitar que discursos ou atitudes discriminatórias sejam naturalizadas na sala de aula. A formação contínua também precisa abordar estratégias de mediação de conflitos raciais, análise crítica de materiais pedagógicos, re-

organização dos espaços e metodologias que valorizem saberes afro-brasileiros e africanos. O educador antirracista não é neutro: ele se posiciona, intervém, transforma e assume compromisso ético e político na construção de ambientes democráticos. A escola só conseguirá construir práticas antirracistas se seus educadores forem preparados, conscientes e comprometidos, pois são eles que promovem mudanças estruturais no cotidiano da Educação Infantil.

2.7. CURRÍCULO, CULTURA E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS PLURAIS

O currículo escolar, entendido como conjunto de saberes, práticas, discursos e escolhas culturais, é uma das ferramentas mais potentes para combater ou reforçar desigualdades raciais. Currículos eurocentrados, ainda predominantes nas escolas brasileiras, privilegiam histórias, autores e conhecimentos europeus, invisibilizando ou reduzindo narrativas afro- brasileiras e africanas a conteúdos pontuais, geralmente associados a sofrimento, escravidão ou folclore. Uma educação antirracista exige revisão profunda desse currículo, transformando-o em instrumento de justiça, pluralidade e representatividade. Isso inclui a inserção de histórias africanas pré-coloniais, narrativas de resistência quilombola, contribuições negras para ciência, tecnologia, literatura, arte, filosofia e medicina. Também é importante valorizar saberes tradicionais afro-brasileiros, como culinária, religiosidade, práticas corporais e musicalidade, sempre de maneira
contextualizada e respeitosa. Além disso, o currículo deve dialogar com a realidade das crianças, reconhecendo a cultura das famílias como legítima e valiosa. A abordagem antirracista no currículo não se limita a incluir novos conteúdos, mas reorganiza todo o processo pedagógico, as metodologias, os projetos e as práticas avaliativas. Assim, a escola passa a reconhecer a diversidade racial como constituinte do Brasil, rompendo com modelos hegemônicos e possibilitando que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas. A construção de narrativas plurais contribui para formar sujeitos críticos, conscientes e preparados para transformar a sociedade.

2.8. LINGUAGENS, ESTÉTICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA

As linguagens expressivas oralidade, música, corpo, dança, artes visuais, literatura e dramatização são dimensões fundamentais para a construção da educação antirracista na Educação Infantil, pois por meio delas as crianças constroem sentidos, elaboram emoções e se apropriam de identidades. A cultura afro-brasileira, marcada pela musicalidade,
ancestralidade, oralidade e força estética, oferece inúmeras possibilidades pedagógicas. Trabalhar ritmos africanos, instrumentos de percussão, brincadeiras de roda de origem africana e cantigas tradicionais permite às crianças vivenciarem a riqueza cultural que compõe o Brasil. A literatura afrocentrada, com protagonistas negros, heroínas de cabelos crespos, famílias diversas e narrativas positivas, amplia o repertório simbólico das crianças e quebra estereótipos. Nas artes visuais, é possível explorar
diferentes tons de pele, texturas de cabelo e expressões faciais, valorizando a estética negra e promovendo autoestima. O corpo também deve ser reconhecido como linguagem de afirmação: dançar, interpretar, movimentar- se e vivenciar gestos da cultura afro-brasileira fortalece a identidade e promove pertencimento. O professor precisa evitar a folclorização, tratando essas práticas com profundidade e respeito. Assim, as linguagens tornam- se ferramentas transformadoras que permitem às crianças compreenderem a pluralidade cultural, desenvolver sensibilidade estética e ressignificar imaginários racistas, favorecendo uma educação mais democrática, inclusiva e representativa.

3. CONCLUSÃO

A educação antirracista na Educação Infantil constitui um compromisso ético, político e pedagógico indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Ao longo deste estudo, demonstrou-se que o racismo se manifesta desde os

primeiros anos de vida, influenciando identidades, relações e percepções de valor social. Por isso, a escola, como espaço privilegiado de convivência, deve assumir papel ativo no enfrentamento dessas desigualdades.

A criação de ambientes representativos, a mediação qualificada das interações, a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, assim como a formação contínua dos educadores, revelam-se elementos fundamentais para a promoção de práticas transformadoras. A elaboração de um currículo plural, que contemple narrativas diversas e reconheça as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, é condição essencial para romper com modelos eurocentrados e desconstruir imaginários que inferiorizam identidades negras.

A reflexão proposta neste trabalho evidencia que ser antirracista não significa apenas evitar atitudes discriminatórias, mas agir de forma intencional, planejada e consciente para combater estruturas que produzem desigualdades e invisibilizações. Assim, a Educação Infantil torna-se espaço de afirmação, pertencimento e construção de autoestima, garantindo que todas as crianças, especialmente as negras, sejam reconhecidas em sua dignidade, humanidade e potência. Portanto, a educação antirracista é um processo contínuo, que exige estudo, sensibilidade, escuta e compromisso.

Ela implica revisar práticas, repensar materiais, reconstruir discursos e dialogar com as famílias e a comunidade. Mais do que uma obrigação legal, é uma necessidade social que repercute no desenvolvimento integral das crianças e influencia sua trajetória futura. Assim, consolidar práticas antirracistas desde a Educação Infantil representa investimento na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar realidades, contribuindo para o
fortalecimento de uma sociedade que valoriza a diversidade como parte estruturante de sua identidade.

REFERÊNCIAS

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade como ferramenta de luta. São Paulo: Sueli Carneiro, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

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

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia. Brasília: MEC, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca. São Paulo: EdUSP, 1998.

OLIVEIRA, Rosângela Souza. Educação infantil e diversidade étnico-racial. São Paulo: Autêntica, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: desigualdades e diferenças. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. São Paulo: Autêntica, 2021.

WERNECK, Jurema. O racismo como determinante da saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2016.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

RESUMO
Este artigo analisa a coordenação pedagógica na educação básica como eixo estruturante da organização do trabalho escolar e da promoção da qualidade do ensino. Utiliza-se o método de pesquisa bibliográfica, fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da área educacional, bem como em documentos normativos que orientam a prática pedagógica. O estudo aborda a coordenação pedagógica como instância mediadora entre gestão escolar, docentes e processos de ensino e aprendizagem, destacando sua atuação no planejamento pedagógico, na formação continuada dos professores, no acompanhamento das práticas de sala de aula e na avaliação dos resultados educacionais. Discute-se, ainda, a relação entre coordenação pedagógica, gestão escolar e políticas públicas educacionais, bem como os impactos dessa atuação na aprendizagem dos estudantes. Analisa-se os principais desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no cotidiano escolar, como a sobrecarga de funções administrativas, a resistência às mudanças pedagógicas e as limitações estruturais das instituições de ensino. Conclui-se que a coordenação pedagógica, quando exercida de forma democrática, crítica e colaborativa, constitui elemento central para o fortalecimento do trabalho coletivo, para a melhoria das práticas educativas e para a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.
PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica; Gestão escolar; Formação docente; Prática pedagógica; Educação básica.

ABSTRACT
This article analyzes pedagogical coordination in basic education as a structuring axis of school work organization and teaching quality improvement. A bibliographic research method is adopted, based on classical and contemporary educational theorists and normative documents. The study discusses planning, teacher development, pedagogical monitoring, educational policies, and learning outcomes, concluding that pedagogical coordination strengthens collective work and educational quality.
KEY-WORDS: Pedagogical coordination; School management; Teacher development; Educational quality; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica ocupa lugar central na formação humana, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela construção de valores, atitudes e competências necessárias à vida em sociedade.

No contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a escola enfrenta o desafio de garantir uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

A organização do trabalho escolar torna-se, nesse cenário, elemento decisivo para o sucesso do processo educativo.

Planejamento, acompanhamento pedagógico e avaliação contínua das práticas educativas são dimensões indispensáveis.

A coordenação pedagógica surge como função estratégica responsável por articular essas dimensões no cotidiano escolar.

Sua atuação ultrapassa a dimensão administrativa, concentrando-se na mediação pedagógica e no acompanhamento do trabalho docente.

Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica exerce liderança pedagógica orientada à melhoria da aprendizagem.

Essa liderança manifesta-se por meio do planejamento coletivo, da análise crítica das práticas pedagógicas e da formação continuada.

A coordenação pedagógica também desempenha papel relevante na implementação de políticas educacionais no âmbito da escola.

Ao interpretar e mediar as diretrizes legais, contribui para sua efetivação no cotidiano pedagógico.

Além disso, a coordenação pedagógica favorece a construção de uma cultura escolar colaborativa e democrática.

O trabalho coletivo fortalece a identidade institucional e o compromisso com os objetivos educacionais.
A análise do papel da coordenação pedagógica revela-se fundamental para compreender os desafios da educação básica.
Este artigo tem como objetivo analisar, de forma aprofundada, a coordenação pedagógica na educação básica.
Busca-se discutir suas atribuições, desafios e contribuições para a promoção da qualidade do ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentos conceituais da coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica fundamenta-se em concepções que compreendem a escola como espaço de formação integral.
Sua atuação está vinculada à organização do trabalho pedagógico e à intencionalidade educativa.
Libâneo (2013) destaca que o coordenador pedagógico orienta o trabalho docente visando à aprendizagem.
Essa função envolve planejamento, acompanhamento sistemático e avaliação das práticas pedagógicas.
A coordenação pedagógica diferencia-se das funções administrativas por sua centralidade no processo educativo.
Ao promover reflexão crítica, contribui para o aprimoramento das práticas docentes.
A mediação pedagógica constitui eixo central da atuação do coordenador.
Essa mediação favorece a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.
O trabalho coletivo fortalece a identidade profissional docente.

2.2 Planejamento pedagógico e organização do trabalho escolar

O planejamento pedagógico constitui instrumento essencial para a organização do trabalho escolar.
Cabe à coordenação pedagógica orientar sua elaboração e acompanhamento.
O planejamento coletivo possibilita a integração entre currículo, metodologias e avaliação.
A participação docente nesse processo fortalece o compromisso com os objetivos educacionais.
A coordenação pedagógica assegura a coerência entre planejamento e práticas de sala de aula.
O acompanhamento do planejamento permite ajustes pedagógicos contínuos.
Essa prática contribui para a melhoria da qualidade do ensino.
O planejamento também se articula ao projeto político-pedagógico da escola.
Dessa forma, a coordenação pedagógica atua como eixo organizador do trabalho escolar.

2.3 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada é condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino.
A coordenação pedagógica atua como mediadora dos processos formativos.
Severino (2010, p. 122) afirma que “o processo educativo deve ser continuamente refletido e avaliado”.
A formação continuada favorece a inovação pedagógica.
O desenvolvimento profissional docente impacta diretamente a aprendizagem dos estudantes.
Momentos de estudo coletivo promovem a troca de experiências.
A reflexão sobre a prática fortalece a autonomia docente.
O coordenador pedagógico desempenha papel central nesse processo.

2.4 Acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem

O acompanhamento pedagógico permite monitorar as práticas docentes.
A avaliação da aprendizagem fornece subsídios para intervenções pedagógicas.
De acordo com Antunes (2011, p. 123),
o trabalho pedagógico exige planejamento coletivo, acompanhamento contínuo e abertura ao diálogo, condições indispensáveis para a construção de práticas educativas significativas.

2.5 Coordenação pedagógica e cultura organizacional

A cultura organizacional da escola influencia diretamente as práticas pedagógicas.
A coordenação pedagógica contribui para a construção de uma cultura colaborativa.
O diálogo fortalece o trabalho coletivo.
Uma cultura democrática favorece a aprendizagem.
A coordenação pedagógica atua como mediadora das relações institucionais.

2.6 Coordenação pedagógica, gestão escolar e liderança
A coordenação pedagógica atua em articulação com a gestão escolar.
A liderança pedagógica fortalece a coerência institucional.
A tomada de decisões coletivas favorece a qualidade do ensino.
A gestão democrática amplia a participação docente.
A coordenação pedagógica contribui para a efetivação das políticas educacionais.

2.7 Coordenação pedagógica e políticas públicas educacionais
As políticas educacionais influenciam o trabalho pedagógico.
A coordenação pedagógica interpreta e implementa essas políticas.
A mediação entre políticas e prática fortalece o processo educativo.
A compreensão crítica das políticas é fundamental.
A coordenação pedagógica atua como ponte entre teoria e prática.

2.8 Impactos da coordenação pedagógica na aprendizagem
A atuação da coordenação pedagógica impacta diretamente a aprendizagem.
O acompanhamento pedagógico favorece práticas mais eficazes.
A formação docente reflete-se na qualidade do ensino.
A coordenação pedagógica contribui para a melhoria dos indicadores educacionais.
O foco na aprendizagem fortalece o sentido do trabalho escolar.

2.9 Desafios contemporâneos da coordenação pedagógica
A coordenação pedagógica enfrenta desafios no contexto contemporâneo.
A sobrecarga de tarefas administrativas compromete sua atuação pedagógica.
A resistência às mudanças dificulta a inovação.
A falta de tempo institucional limita o acompanhamento pedagógico.
A valorização profissional é fundamental para o fortalecimento da função.

2.10 Possibilidades de fortalecimento da coordenação pedagógica
O investimento em formação específica fortalece a atuação do coordenador pedagógico.
A valorização profissional contribui para a qualidade do trabalho.
O apoio institucional amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.
A construção de redes colaborativas favorece a troca de experiências.
O fortalecimento da coordenação pedagógica impacta positivamente a escola.

2.11 Perspectivas futuras da coordenação pedagógica
As transformações educacionais exigem novas formas de atuação.
A coordenação pedagógica tende a assumir papel cada vez mais estratégico.
A integração entre tecnologia e pedagogia amplia possibilidades.
A formação contínua permanece como eixo central.
A coordenação pedagógica continuará sendo essencial para a qualidade do ensino.

3 CONCLUSÃO
A análise realizada ao longo deste artigo evidencia a centralidade da coordenação pedagógica na educação básica.
Sua atuação contribui de forma decisiva para a organização do trabalho escolar.
O planejamento pedagógico, a formação continuada e o acompanhamento das práticas docentes constituem eixos fundamentais.
A coordenação pedagógica fortalece o trabalho coletivo e a cultura colaborativa.
Os desafios enfrentados exigem investimento institucional e valorização profissional.
A articulação entre coordenação pedagógica

e gestão escolar amplia a coerência institucional.
A mediação pedagógica favorece práticas educativas mais significativas.
Conclui-se que investir na coordenação pedagógica é investir na qualidade da educação.
O fortalecimento dessa função contribui para uma escola democrática.
Uma escola democrática está comprometida com a aprendizagem dos estudantes.
A coordenação pedagógica revela-se indispensável no contexto educacional contemporâneo.
Seu fortalecimento impacta diretamente o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professores e professauros. Petrópolis: Vozes, 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

O BOM HÁBITO DA LEITURA

GEANE DOS SANTOS VITÓRIA

RESUMO
No meio social onde vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos. Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos. Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Conhecimento; Letramento.

INTRODUÇÃO

No Brasil pesquisas realizadas em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6 minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números). Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

LEITURA: UM ATO NECESSÁRIO

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conhecimento informal absorvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros, aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos sabe-

res, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico.

Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de

seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância de as crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído a maturação orgânica, mas a sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu a escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam a segunda etapa, a universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não os simplificar para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se a utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll (1993) - “encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças”. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.
Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.
Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.
As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.
Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

LEITURA COMO EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.
As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.
Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.
Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:
“Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança”. (Vygotsky, 2002).
Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.
Emília Ferreiro enfatiza: “A tão famosa “maturidade para a leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita ‘esperando que amadureça’(...)” (Ferreiro, 1985).
A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: “A psicogênese da língua escrita”, destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.
A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos

com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor salta aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

"Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, é na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc." (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras através de imagens ou imaginação.

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização.

A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a

distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

-Organizar um mural para troca de leitura;
-Promover indicações de leituras;
-Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;
-Incentivar troca de livros;
-Incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

-Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
-Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
-Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
-Escolher os livros para ler e apreciar.
- Conteúdos relacionados ao falar e escutar
-Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
-Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
-Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;
-Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;
-Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;
-Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.;
-Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;
-Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;
-Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimen-

to chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução a psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PARADIGMA INTERDISCIPLINAR: A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EMEI PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E INCLUSIVO

JADE BRAZ RANGON

RESUMO

Este artigo realiza uma análise aprofundada do papel estruturante da Psicomotricidade no desenvolvimento integral de crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, última etapa da Educação Infantil. Para além da fundamentação teórica, o estudo amplia o escopo da discussão ao investigar criticamente a potencialidade de uma atuação pedagógica integrada e sinérgica entre o Pedagogo e o Educador de Educação Física no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Argumenta-se que a consolidação de uma prática psicomotora significativa, que supere a mera atividade recreativa e se constitua como eixo norteador do currículo, depende fundamentalmente dessa parceria profissional qualificada e intencional.

Fundamentado em anos de observação e intervenção no cotidiano escolar e em referenciais teóricos consagrados da Psicomotricidade, Educação Física e Pedagogia, o texto defende a tese de que a colaboração sistemática entre o Pedagogo – especialista no desenvolvimento infantil, no currículo e nas relações de ensino-aprendizagem – e o Educador Físico – especialista no corpo, no movimento e nas manifestações da cultura corporal – cria um campo de possibilidades pedagógicas ampliado e mais eficaz. Essa sinergia não se resume à soma de esforços, mas gera uma nova qualidade de intervenção, onde os saberes específicos de cada área se complementam para planejar, executar e avaliar vivências motoras ricas, significativas e contextualizadas.

Especificamente, o artigo dedica-se a elucidar o papel singular do Educador Físico neste cenário, posicionando-o como um agente essencial e não periférico. Sua atuação especializada é analisada em três dimensões principais: (1) como promotor de uma cultura corporal lúdica e inclusiva, introduzindo um repertório diversificado de jogos, brincadeiras, ginásticas, danças e esportes adaptados, que enriquecem o universo simbólico e motor das crianças; (2) como consultor e apoio pedagógico para a equipe docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os próprios pedagogos possam, em seu cotidiano, observar e intervir de maneira mais qualificada no desenvolvimento psicomotor de seus alunos, identificando precocemente possíveis dificuldades; e (3) como elaborador e executor de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas, voltadas especialmente para o atendimento e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), garantindo que os objetivos psicomotores sejam alcançados por todos, respeitando os diferentes ritmos, estilos e potencialidades.

Por fim, conclui-se que a implementação de um modelo de trabalho colaborativo entre Pedagogia e Educação Física na EMEI transcende uma questão metodológica para assumir um caráter ético e político. Trata-se de uma estratégia pedagógica poderosa para materializar o princípio da educação integral, assegurando de forma concreta e qualificada o direito de toda criança, sem exceção, à plena expressão, à exploração do mundo e ao desenvolvimento de suas múltiplas inteligências por meio do movimento, preparando-as de maneira mais sólida e harmoniosa para os desafios da escolarização e da vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Interdisciplinaridade. Inclusão; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This article undertakes an in-depth analysis of the structuring role of Psychomotricity in the integral development of children aged four to five years, the final stage of Early Childhood Education. Beyond theoretical foundations, the study expands the scope of the discussion by critically investigating the potential of an integrated and synergistic pedagogical approach between the Pedagogist and the Physical Education Teacher within the context of the Municipal Early Childhood Education School (EMEI). It is argued that the consolidation of a meaningful psychomotor practice, which transcends mere

recreational activity and establishes itself as a guiding axis of the curriculum, fundamentally depends on this intentional and qualified professional partnership.
Grounded in years of observation and intervention in the school environment and in established theoretical frameworks of Psychomotricity, Physical Education, and Pedagogy, the text defends the thesis that the systematic collaboration between the Pedagogist – a specialist in child development, curriculum, and teaching-learning relationships – and the Physical Education Teacher – a specialist in the body, movement, and manifestations of body culture – creates an expanded and more effective field of pedagogical possibilities. This synergy is not merely the sum of efforts but generates a new quality of intervention, where the specific knowledge from each field complements the other to plan, execute, and evaluate rich, meaningful, and contextualized motor experiences.
Specifically, the article is dedicated to elucidating the unique role of the Physical Education Teacher in this scenario, positioning them as an essential and non-peripheral agent. Their specialized performance is analyzed in three main dimensions: (1) as a promoter of a playful and inclusive body culture, introducing a diverse repertoire of adapted games, play, gymnastics, dances, and sports, which enrich children's symbolic and motor universe; (2) as a consultant and pedagogical support for the teaching staff, offering theoretical and practical resources so that pedagogists themselves can, in their daily practice, observe and intervene more effectively in the psychomotor development of their students, identifying possible difficulties early; and (3) as a designer and implementer of differentiated and adapted pedagogical strategies, especially aimed at the support and inclusion of children with Special Educational Needs (SEN), ensuring that psychomotor objectives are achieved by all, respecting different paces, styles, and potentialities.
Finally, it is concluded that the implementation of a collaborative work model between Pedagogy and Physical Education in EMEIs transcends a methodological issue to assume an ethical and political character. It constitutes a powerful pedagogical strategy to materialize the principle of integral education, ensuring in a concrete and qualified manner the right of every child, without exception, to full expression, exploration of the world, and the development of their multiple intelligences through movement, preparing them in a more solid and harmonious way for the challenges of schooling and life in society.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Early Childhood Education; Interdisciplinarity; Inclusion; Integral Development.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), o desafio de operacionalizar uma visão integral e holística da criança confronta-se com limitações estruturais e metodológicas concretas. Como oferecer, no cotidiano da sala de aula e dos espaços comuns, experiências motoras qualificadas e intencionais que transcendam a noção de "recreio orientado" e, de fato, atendam às necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento, respeitando as singularidades de cada criança, inclusive aquelas com deficiências ou transtornos do desenvolvimento? A reflexão teórica e a experiência prática na área apontam que uma resposta consistente reside não na atuação isolada de um único profissional, mas na construção de uma práxis interdisciplinar e colaborativa.

Partindo dessa premissa, este artigo visa ampliar e aprofundar o debate sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil, inserindo de forma central e analítica a contribuição específica e insubstituível do educador de Educação Física. Argumenta-se que sua expertise científica e pedagógica não é meramente complementar, mas vital e sinérgica ao trabalho do Pedagogo. Enquanto este último possui um olhar abrangente sobre o desenvolvimento global, os processos de aprendizagem e a gestão curricular, o educador físico aporta um conhecimento especializado sobre o corpo em movimento, os fundamentos das ciências do esporte, a pedagogia das práticas corporais e a cultura lúdica. Conforme ressalta Coletivo de Autores (2012), a Educação Física deve ser entendida como uma área de conhecimento que tema-

tiza as formas de expressão corporal, constituindo-se como um componente curricular essencial desde os primeiros anos.

Quando atua de forma plenamente integrada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, o educador físico deixa de ocupar uma posição periférica ou acessória, transformando-se em um parceiro estratégico para a consolidação de um ambiente educacional verdadeiramente promotor do desenvolvimento integral. Sua presença qualifica tecnicamente as propostas, amplia o repertório de vivências corporais e fortalece a capacidade da escola em identificar e intervir de forma precoce e adequada nas diversas demandas psicomotoras das crianças. A atuação conjunta e planejada entre pedagogia e Educação Física cria, portanto, um ecossistema pedagógico mais potente, seguro e inclusivo, onde o direito da criança ao movimento pleno e significativo pode ser efetivamente garantido.

2 O EDUCADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPECIALISTA DO MOVIMENTO: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

A legitimidade da presença do educador de Educação Física na Educação Infantil é respaldada tanto por documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que inclui a "Corporalidade" como um dos campos de experiência essenciais, quanto por um sólido arcabouço teórico das Ciências do Esporte e da Motricidade Humana. Sua formação específica o capacita a compreender com profundidade as fases do desenvolvimento motor, as bases fisiológicas do exercício, a biomecânica dos gestos, a aprendizagem motora e as dimensões culturais, sociais e afetivas das práticas corporais.

Enquanto o Pedagogo exerce um papel fundamental na mediação de todas as linguagens e na integração dos diversos saberes, observando a criança em sua totalidade e inserção grupal, o educador físico aporta um olhar clínico-pedagógico especializado sobre o movimento. Este olhar permite uma análise refinada da qualidade dos gestos, da eficiência dos padrões motores e da relação da criança com o espaço, o tempo, os objetos e os outros. Ele é instrumentalizado para planejar sequências didáticas progressivas e fundamentadas, que estimulam de forma segura, lúdica e desafiadora o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) classificam essas habilidades em três categorias inter-relacionadas: habilidades de locomoção (correr, saltar, galopar), de manipulação (arremessar, capturar, chutar, rebater) e de estabilização (equilibrar, girar, flexionar). A intervenção qualificada do educador físico assegura que essas habilidades sejam amplamente vivenciadas e refinadas, criando uma base motora robusta que é pré-requisito para atividades mais complexas e para a aprendizagem de habilidades esportivas futuras, sem jamais reduzi-las a um treinamento técnico.

Crucialmente, conforme defende Betti (2015), a Educação Física na primeira infância deve priorizar a dimensão expressiva, lúdica e criativa. Portanto, o educador físico não introduz "esportes formalizados" precocemente, mas sim um vasto repertório de jogos tradicionais, brincadeiras cantadas, circuitos motores, expressões rítmicas e dramatizações corporais que compõem a gênese da cultura motora humana. Essa mediação especializada, informada por teorias do jogo e do desenvolvimento, garante que as crianças explorem suas potencialidades corporais de forma mais ampla, prazerosa e pedagogicamente fundamentada. Como sintetiza Kishimoto (2011, p. 18), "brincar é a atividade principal da criança, uma forma de ela se situar no mundo". O educador físico é, assim, um curador e facilitador dessa linguagem primordial.

AÇÃO INTERDISCIPLINAR: PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO ESTRATÉGICO

A parceria eficaz entre Pedagogia e Educação Física na EMEI não é espontânea; requer intencionalidade, espaços institucionais de diálogo e uma visão compartilhada sobre a infância. Essa colaboração sinérgica pode se materializar em três níveis de ação principais, cada um com impactos específicos no desenvolvimento infantil:

3.1 Planejamento Conjunto e Apoio Pedagógico Contínuo:

A atuação do educador físico não pode ser

um evento isolado no calendário semanal. Seu planejamento deve emergir organicamente das observações sistemáticas do grupo realizadas pelo(a) pedagogo(a), dos temas de investigação das crianças e das metas estabelecidas no PPP da unidade. Em um processo de mão dupla, o educador físico oferece apoio pedagógico contínuo à equipe docente. Isso pode incluir sugerir adaptações no ambiente físico para torná-lo mais desafiador e seguro, indicar materiais alternativos e de baixo custo, e co-planejar estratégias para a incorporação de pausas ativas e microvivências motoras significativas no cotidiano da sala de aula.

Essa troca constante potencializa a consistência e a densidade das intervenções em todos os espaços e momentos da escola. Freire (1997, p. 15) já alertava que "é preciso que a escola toda, e não apenas a aula de Educação Física, seja um espaço de vivências corporais". A parceria torna esse ideal realizável, pois o educador físico instrumentaliza a equipe para que incorpore uma "lente psicomotora" em sua prática diária.

3.2 Identificação Precoce e Sistema de Encaminhamento Articulado:

O olhar treinado do educador físico para os padrões motores típicos e atípicos o torna um agente-chave na identificação precoce de sinais de alerta. Dificuldades de coordenação óculo-manual persistentes, padrões de marcha atípicos, hipotonia ou hipertonia evidentes, grande desorganização espacial ou extrema dificuldade em acompanhar sequências rítmicas simples podem ser observadas por ele durante as atividades.

Essa observação especializada, quando registrada e compartilhada de forma ética e construtiva com o(a) pedagogo(a) e a coordenação pedagógica, permite a ativação ágil de um sistema de encaminhamento para avaliação multiprofissional (com fisioterapeuta, terapeuta ocupacional ou psicólogo, por exemplo). Essa agilidade é crucial, pois, como afirma Fonseca (1995), a plasticidade neural é máxima nos primeiros anos, e intervenções precoces tendem a ter impactos mais significativos e duradouros. O educador físico, portanto, atua como um importante elo na rede de proteção e promoção do desenvolvimento infantil.

3.3 Inclusão e Diversificação de Estratégias para Crianças com Deficiência ou Transtornos:

Este é talvez o aporte mais distintivo e valioso da parceria. A inclusão escolar vai além da matrícula; demanda adaptações curriculares e de acessibilidade. O educador físico, em conjunto com o(a) pedagogo(a) e com o AEE (Atendimento Educacional Especializado), é fundamental para a construção e implementação de planos de atividades individualizados (PAI) na dimensão corporal. Sua expertise permite:

Adaptação de Regras, Materiais e Espaços: Transformar um jogo de queimada em uma atividade de rolar bolas sonoras em direção a cones; utilizar bastões com empunhaduras adaptadas; criar circuitos com diferentes níveis de desafio e formas de locomoção (rastejar, engatinhar, caminhar sobre linhas); modificar formas de pontuação para valorizar o esforço e a participação, e não apenas o resultado.

Oferecimento de Suportes Físicos e de Comunicação: Empregar técnicas de guiagem segura para crianças com deficiência visual; utilizar pistas visuais (cores, pictogramas) para estruturar sequências de atividades; adotar sistemas de comunicação alternativa durante os jogos para garantir a compreensão e a expressão de todas as crianças.

Promoção da Interação Social Mediada pelo Movimento: Estruturar jogos cooperativos e por estafetas onde o sucesso do grupo dependa da contribuição única de cada membro. Criar situações em que uma criança com mobilidade reduzida seja o "comandante" ou o "fiscal" de uma atividade, utilizando sua perspectiva privilegiada.

Nesse processo complexo, a Psicomotricidade Relacional, abordagem que enfatiza o vínculo afetivo, a comunicação tônica e o brincar espontâneo como ferramentas terapêuticas e educativas, oferece um referencial teórico-prático comum para ambos os profissionais. Juntos, pedagogo(a) e educador físico podem criar situações lúdicas onde a criança com deficiência não seja apenas "tolerada" no espaço, mas seja ativamente envolvida, desafiada em seu potencial e reconhecida em suas conquistas. Como afirma

Nista-Piccolo (2005, p. 102), “a brincadeira, quando bem orientada, pode ser o caminho mais curto para a criança com deficiência construir uma imagem positiva de si mesma, descobrindo-se capaz e interagindo com seus pares”.

multifacetado de limitações estruturais e metodológicas concretas. Apesar dos avanços nas diretrizes curriculares que reconhecem a infância como um período de amplas e intensas descobertas, persiste no cotidiano escolar uma lacuna substantiva entre a teoria pedagógica e a práxis educativa. A pergunta central que se impõe é: como transcender o modelo tradicional que frequentemente reduz as atividades corporais a momentos de “recreio orientado” e, em seu lugar, oferecer experiências motoras qualificadas, intencionais e sistemáticas? Experiências que não apenas atendam às necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento neuropsicomotor, mas que também respeitem e valorizem as singularidades de cada criança, incluindo, de maneira plena e não tokenista, aquelas com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades educacionais especiais.

A reflexão teórica atual, somada à evidência prática acumulada em experiências educativas de referência, aponta que uma resposta consistente e sustentável a esse complexo desafio não reside na atuação isolada e superespecializada de um único profissional. Pelo contrário, a solução encontra seu cerne na construção deliberada de uma práxis interdisciplinar e colaborativa. Tal modelo exige a superação de barreiras históricas entre áreas do conhecimento e a criação de espaços institucionais genuínos de diálogo e co-construção. Nesse sentido, a escola é convocada a se reconfigurar como um ambiente de aprendizagem profissional mútua, onde saberes distintos se articulam em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento pleno da criança.

Partindo dessa premissa fundamental, este artigo se propõe a ampliar e aprofundar significativamente o debate acadêmico e pedagógico sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Para tanto, insere de forma central, analítica e crítica a contribuição específica, especializada e, argumenta-se aqui, insubstituível do educador de Educação Física. Defende-se a tese de que sua expertise científica, pedagógica e técnica não é meramente complementar ou suplementar ao trabalho do Pedagogo, mas sim vital e sinérgica. Enquanto o Pedagogo, com sua formação generalista e seu olhar abrangente, é o arquiteto do processo de ensino-aprendizagem, o gestor das relações no grupo e o integrador das diversas áreas do conhecimento e linguagens, o educador físico aporta um corpus de conhecimento profundamente especializado. Seu saber diz respeito ao corpo em movimento em suas múltiplas dimensões: os fundamentos das ciências do esporte e da motricidade humana, a pedagogia das práticas corporais, a análise do desenvolvimento motor típico e atípico, e a vasta herança da cultura lúdica e expressiva da humanidade. Conforme ressalta o Coletivo de Autores (2012), a Educação Física deve ser compreendida como uma área de conhecimento que tematiza as formas históricas e socialmente construídas de expressão corporal, constituindo-se, portanto, como um componente curricular essencial e não negociável desde os primeiros anos da vida escolar.

A efetivação dessa parceria, contudo, exige mais do que a presença física do profissional na unidade. É necessário que sua atuação seja plenamente integrada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, rompendo com uma visão que o coloca à margem do processo educativo principal. Quando essa integração ocorre, o educador físico transfigura-se: deixa de ser um recurso periférico ou acessório e se torna um parceiro estratégico na consolidação de um ecossistema educacional verdadeiramente promotor do desenvolvimento integral. Sua presença qualificada opera em três frentes principais: qualifica tecnicamente as propostas psicomotoras, fundamentando-as em evidências científicas; amplia exponencialmente o repertório de vivências corporais oferecidas às crianças, enriquecendo seu universo simbólico e motor; e fortalece diagnosticamente a capacidade institucional de identificar precocemente e intervir de forma adequada nas diversas demandas psicomotoras que surgem no coletivo infantil.

Portanto, a atuação conjunta, planejada e reflexiva entre Pedagogia e Educação Física não representa uma simples soma de esforços, mas a gênese de um ecossistema pedagógico qualitativamente superior: mais potente em suas intervenções, mais seguro em suas propostas e mais inclusivo em sua essência. É nesse ambiente intencionalmente construído que o direito fundamental de toda criança ao movimento pleno, significativo e prazeroso pode, finalmente, ser não apenas declarado, mas efetiva e diariamente garantido. Este artigo se dedica a explorar os contornos, as potencialidades e os desafios dessa construção necessária.

A Práxis Pedagógica Existente e a Potencialização pelo Educador Físico

A prática pedagógica contemporânea nas EMEIs de referência já opera, em seu cerne, a partir de um paradigma que coloca a criança como sujeito ativo e central do processo educativo, reconhecendo a exploração corporal e espacial como eixos fundamentais de aprendizagem. Essa abordagem se manifesta em rotinas que privilegiam a livre exploração de ambientes internos e externos, a oferta de materiais não estruturados (caixas, tecidos, cordas) e a criação de cantos sensoriais e psicomotores. A criança é incentivada a subir, equilibrar-se, rastejar, construir e desconstruir, em uma pedagogia que valoriza a descoberta autônoma e a experimentação não direcionada. Este é o substrato rico e necessário sobre o qual a intervenção especializada deve ser articulada, nunca substituída ou negada.

Nesse contexto, a atuação do educador físico não se sobrepõe ou entra em conflito com a prática pedagógica já estabelecida. Pelo contrário, ela dialoga, complementa e potencializa essa prática, acrescentando camadas de intencionalidade, densidade técnica e repertório cultural que a enriquecem sem perder sua essência lúdica e exploratória. A relação pode ser compreendida através de três dimensões de complementaridade:

1. Da Exploração Livre à Sequência Didática Intencional:

A prática pedagógica habilita a exploração livre e a descoberta. O educador físico, partindo dessa exploração observada, pode introduzir sequências didáticas intencionais que ampliam as possibilidades descobertas pela criança. Por exemplo:

Se as crianças demonstram fascínio por rolar em colchonetes em seus momentos livres, o educador físico pode propor uma sequência estruturada que evolui do rolar livre para o rolar em diferentes direções, depois para o rolar carregando um objeto leve no ventro, e finalmente para o rolar em duplas, criando um jogo cooperativo. Isso transforma um gesto espontâneo em uma aprendizagem motora progressiva, sem cercear a liberdade inicial.

A exploração não tradicional de espaços – como subir em árvores baixas ou escorregar em rampas de grama – é validada e, então, enriquecida tecnica e seguramente pelo educador físico. Ele pode ensinar formas mais eficientes e seguras de agarrar, pontos de apoio no corpo, e introduzir variações que desafiem o equilíbrio e a força de forma gradativa, sempre respeitando o desejo e o limite de cada criança.

2. Do Repertório Espontâneo ao Repertório Cultural da Motricidade:

As crianças criam suas próprias brincadeiras e formas de movimento. O educador físico atua como um mediador cultural, apresentando e resignificando um vasto patrimônio lúdico da humanidade. Ele introduz jogos tradicionais (como “amarelinha” com variações complexas), brincadeiras cantadas de diferentes regiões, elementos básicos da capoeira, da ginástica artística (rolamentos, paradas de mão com apoio) ou de danças circulares. Este aporte não é uma imposição, mas uma oferta que amplia o vocabulário motor da criança. Ela pode, então, incorporar esses novos elementos à sua brincadeira livre, combinando o rolo aprendido na ginástica com sua narrativa de super-herói, ou usando os passos de uma dança em um jogo simbólico de sua invenção.

3. Da Observação Global à Análise Especializada e Intervenção Precoce:

O olhar do pedagogo é treinado para observar o desenvolvimento integral, as interações sociais e as manifestações simbólicas. O olhar do educador físico é treinado para uma análise fina da qualidade do movimento. Enquanto o primeiro pode notar que uma criança é mais retraída, o segundo

pode identificar que essa retração está associada a uma dificuldade específica de coordenação bilateral, a um medo de perder o equilíbrio ou a uma hipotonia que torna o esforço motor desgastante.

Essa dupla observação permite uma intervenção integrada e precisa. O pedagogo trabalha o acolhimento e a inserção no grupo. O educador físico, em parceria, cria atividades em pequenos grupos onde aquela habilidade motora em déficit é exercitada de forma lúdica e bem-sucedida, aumentando a autoconfiança da criança. Juntos, podem adaptar o ambiente para que ela participe plenamente.

Da Inclusão Generosa à Inclusão Tecnicamente Fundamentada:

A educação infantil centrada na criança já abraça a inclusão. O educador físico aporta as ferramentas técnicas para sua efetivação motora. Se uma criança com paralisia cerebral explora o espaço em um andador, o educador físico pode:

Propor jogos onde o andador seja parte da brincadeira (como um "carro" em um circuito).

Adaptar as regras de um jogo de bola para que os lançamentos possam ser feitos de forma alternativa.

Criar estações em circuitos que desafiem habilidades acessíveis a ela (como empurrar um objeto pesado com o andador, trabalhar a preensão em uma estação de texturas), garantindo que o desafio motor seja real e significativo, não apenas simbólico.

Portanto, a contribuição do educador físico não desconsidera nem subestima a sofisticação da prática pedagógica já existente. Ela opera em um registro de parceria sinérgica. A pedagogia oferece o contexto, a escuta e a ética do cuidado centrada no indivíduo. A Educação Física oferece o conteúdo técnico especializado, o repertório cultural motor e a lente analítica para o movimento. Juntas, essas forças criam um ambiente onde a exploração não tradicional do corpo e do espaço – já valorizada – ganha profundidade, segurança, diversidade e potência transformadora, assegurando que o desenvolvimento individual de cada criança seja nutrido por todas as linguagens e saberes de que ela pode usufruir.

3 CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS POR UMA CULTURA CORPORAL COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação do educador de Educação Física no quadro permanente das EMEIs e a efetivação de sua parceria com o corpo pedagógico não devem ser vistas como uma despesa, mas como um investimento estratégico de altíssimo retorno social e educacional. Sua presença qualificada representa um salto de qualidade na oferta da Educação Infantil pública, consolidando e aprofundando o trabalho psicomotor.

Esta parceria interdisciplinar, quando devidamente articulada e valorizada institucionalmente, supera a fragmentação do conhecimento e coloca a criança, em sua totalidade corpórea, cognitiva, emocional e social, no centro do projeto educativo. Para as crianças com deficiência, essa dupla de profissionais atuando em sintonia – um garantindo as adaptações curriculares e o vínculo afetivo, e o outro provendo as estratégias motoras específicas e a mediação corporal – pode significar a diferença entre uma inclusão meramente formal e uma experiência educativa rica, pertencente e verdadeiramente transformadora.

Portanto, defender a presença qualificada e integrada do educador de Educação Física na Educação Infantil é defender uma concepção de infância que valoriza o corpo como via privilegiada de aprendizagem e expressão. É lutar por escolas que ofereçam mais do que cuidado e alfabetização; é exigir instituições que garantam, na prática cotidiana, o direito inalienável de todas as crianças, sem exceção, a se moverem com liberdade, a brincarem com profundidade, a superarem seus limites com segurança e a descobrirem o mundo e a si mesmas através da linguagem universal do corpo. É, em última instância, assegurar os alicerces para um desenvolvimento humano integral, pleno e digno.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São

Paulo: Movimento, 2015.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 1995.
FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.
GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2005.

QUALIDADE NO ATENDIMENTO DO GESTOR EDUCACIONAL A COMUNIDADE ESCOLAR

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO

Este artigo buscou destacar dois objetivos. O primeiro constituiu na tentativa de analisar sobre o cotidiano do gestor educacional, quais são as tarefas desempenhadas diariamente, quais são os requisitos necessários para desempenhar bem esta função, quais os obstáculos encontrados por eles para construir na instituição escolar um processo de ensino e aprendizagem consistente e de qualidade. O segundo propõe algumas alternativas que podem ser utilizadas pelos gestores educacionais para facilitar suas rotinas além de visibilizar o crescimento da equipe multidisciplinar que é compota por professores, pedagogos e principalmente de seu carro chefe que são seus alunos e dessa forma ele conseguir alcançar novos horizontes orientando e motivando seus alunos para vencerem os desafios encontrados na vida escolar e conquistarem o tão sonhado lugar ao sol.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Instituição escolar; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste trabalho está relacionada com a busca incessante de obtermos uma instituição escolar que possua excelente pratica pedagógicas e boas estratégias de ensino que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e que também tenha uma base acadêmica solida com um ambiente escolar harmônico e funcional visto que a escola é a segunda casa dos alunos e ele precisa se sentir pertencente aquela instituição, porque além da parte cognitiva a escola precisa se preocupar também com a parte psicoemocional de todos os alunos.

A justificativa para escolha do tema está relacionada a analisar a qualidade dos atendimentos nos serviços prestados pelos gestores educacionais alunos,

funcionários, professores, pais de alunos e a comunidade escolar em geral na capital baiana além de buscar compreender suas necessidades e soluciona-las rapidamente. Com a globalização mundial e os avanços tecnológicos uma das maiores inquietações do mercado é a qualidade nos serviços prestados em todos os âmbitos da sociedade. Os gestores estão preocupados cada vez mais com seu desempenho no cargo que ocupam e anseiam em prestar um bom atendimento que deixe a
comunidade escolar bem atendida e ter um bom desempenho administrativo.

O gestor assume uma posição importante junto à instituição escolar e suas ações sejam elas boas ou ruins é refletido na comunidade escolar ele tem que ser organizado e saber dirigir e controlar todo processo administrativo e pedagógico para alcançar as metas pré-estabelecidas.

Na atualidade a população está mais consciente dos seus direitos e deveres, pois tem todo um aparato de leis que está disponibilizada em sites e livros com fácil acesso o que facilita as cobranças e dessa forma o gestor precisa estar sempre estudando, buscando novos conhecimentos para poder recepcionar bem todos os que necessitam de seu atendimento e poder encaminhar ou resolver tudo que lhe foi exposto.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a qualidade dos atendimentos nos serviços prestados pelos gestores educacionais a comunidade escolar em geral na capital baiana bem como identificar recursos e estratégias que contribuam para esse resultado seja satisfatório para todos envolvidos.

Foram analisadas as estratégias utilizadas para atendimento a alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar em geral pelos gestores onde se buscou compreender os desejos e necessidades desse público alvo e identificar recursos e estratégias que contribuam alcançar o resultado almejado.

A metodologia utilizada será uma coletânea de diversas literaturas especializadas, para poder ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o objeto estudado além de realizadas buscas on-line, em site confiáveis como o Scielo, entre outros e alguns livros, revistas e jornais entrevista e documentários nos meios de comunicação em geral e o foco principal será à literatura de vários textos sobre a qualidade dos atendimentos nos serviços prestados pelos gestores educacionais a comunidade escolar em geral.
É uma pesquisa exploratória e quantitativa que objetivava analisar o nível de satisfação da comunidade escolar, suas insatisfações, elogios e através dele

podemos fazer uma análise mais precisa. Dentre eles conseguir avaliar que a qualidade do serviço prestado é diferenciada o que não significa que precisa de melhora.
Analisou-se as estratégias utilizadas pelos gestores educacionais para a melhoria dos serviços prestados a educação e quais estratégias que pode ser utilizada para conquistar uma excelência no resultado das solicitações e quais os produtos e as ferramentas podem ser utilizados para facilitam o cotidiano da comunidade escolar e assim conseguirmos obter um ensino de qualidade que é o sonho de todo os envolvidos no processo educacional.

O COTIDIANO DO GESTOR

Com a globalização mundial e os avanços tecnológicos uma das maiores inquietações do mercado é a qualidade nos serviços prestados em todos os âmbitos da sociedade. Os gestores estão preocupados cada vez mais com seu desempenho no cargo que ocupam e anseiam em prestar um bom atendimento que deixe a comunidade escolar bem atendida e ter um bom desempenho administrativo.
Nesse capitulo descreve o cotidiano do gestor educacional e o que é imprescindível para coordenar e o fator mais importante são ter conhecimento profundo do objeto a ser coordenado, precisa ter uma boa base pedagógica para poder acompanhar o andamento das disciplinas e saber orientar a equipe pedagógica quando necessário, pois o planejamento educacional é imprescindível para o desempenho da instituição bem como o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois ele norteia as ações educativas.
O gestor educacional é a pessoal incumbida para administrar a instituição educacional seguindo as diretrizes dos órgãos responsáveis pela educação, ou seja, as secretarias estaduais para educação fundamental ou municipal para educação infantil bem como gerenciar o corpo docente auxiliando na elaboração de projetos, grade curricular entre outros além de coordenar todo processo administrativo.
Ele é o responsável tanto pela parte administrativa composta por Secretários, auxiliares, serventes e funcionários em geral quanto à técnica educacional composta por professores, coordenadores, pedagogos e principalmente pela qualidade do ensino prestado aos alunos, o PPP (Projeto político pedagógico) é elaborado com seu auxilio como também o currículo escolar além de mensurar e conduzir o processo de

aprendizagem dos alunos observando o que está de acordo no processo de ensino e aprendizagem e o que precisa de ajustes logo após essa analise orientar a equipe pedagógica para qual caminho trilhar.
Nesse processo ele necessita realizar parcerias com a comunidade escolar professores, coordenadores, funcionários e em alguns casos especialmente solicitar o apoio dos alunos e seus familiares e seu principal objetivo e oferecer um serviço especializado com qualidade e excelência a seus alunos que é sua clientela visto que a instituição escolar é uma empresa que precisa ser bem administrada para oferecer bons resultados senão corre o risco de perder todos e acabar fechando como acontece com algumas instituições de ensino antigas que não se adequaram ao mercado.
A Professora, Doutora em Educação pela Columbia University em Nova York, com Pós-Doutorado em pesquisa e Ensino Superior a Heloísa Luck descreve muito bem a atividade do gestor educacional.

Segundo Luck (2013, p. 28):

[...] o pressuposto de tal enfoque corresponderia ao reconhecimento de que a maior responsabilidade do diretor reside na liderança, orientação e coordenação das atividades docentes, o que é verdade. No entanto, essa atuação demanda o domínio de competências muito mais complexas do que as docentes, e a atenção sobre muito mais situações do que as restritas à sala de aula.

Na atualidade os cidadãos exercem seus direitos de cobrar excelência nos serviços oferecidos, agilidade nos atendimentos e resultados rápidos além dos cumprimentos das missões que as instituições propõem para a população participante.
Com o advento da internet e demais meios de comunicação à população começaram a ter acesso a conhecer seus diretos e esses meios criaram uma forma de comunicação entre pais e a escola dessa forma mesmo os que não têm condições de ir presencialmente às instituições podem se informar e expor seus desejos e anseios.
Para isso o gestor precisa ter uma equipe coesa e responsáveis onde todos tenham um objetivo comum que é um ensino com excelência. E todos tem que estar engajados nesse processo desde equipe pedagógica e administrativa professores até

os serventes que é uma muito fundamental, pois tem contato com todos da comunidade escolar e referente à formação profissional dos docentes alguns autores emitem diversas afirmações.
Segundo Barreto (2007, p. 15).

O processo de formação dos educadores, enquanto espaço reflexivo teórico- prático da ação educativa deve, portanto, envolver um repensar dos princípios, valores e atitudes que compõe a realidade concreta da escola. Nessa dinâmica, a formação profissional de professores e diretores contribui para que o "fazer da escola" passa a se dar de forma compartilhada, responsável e consoante com as funções sociais que a escola tem o dever de resguardar.

A qualidade no atendimento prestado pelos gestores aos funcionários, professores, alunos e seus pais é uma prioridade que acompanha os administradores escolares, ela estar no desenvolver e no satisfazer o bem estar de todos independentemente de onde ele tenha se originado.
Esse trabalho busca analisar a qualidade dos atendimentos e nos serviços prestados pelos gestores educacionais a equipe pedagógica, alunos e seus pais, funcionários e a comunidade escolar em geral na capital baiana além de buscar compreender suas necessidades e as formas para soluciona-las rapidamente.
Buscar compreender os desejos e necessidades desse público alvo, analisar o atendimento prestação pelos gestores e propor formas para que acelerem esse processo sugerindo alternativas.
Segundo KOTLER 2003, apub DANTAS (2004 p.36 e 1998, p.53):

O atendimento ao público é uma atividade complexa em que interagem diversos elementos. Para melhorá-lo é preciso que se tenha uma visão global e integrada de todos os aspectos considerados relevantes, mesmo que, num determinado momento, se opte por acatar um ponto determinado. O conceito de satisfação é o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto ou resultado em relação às expectativas da pessoa

E fundamental que o gestor acompanhar o nível de satisfação dos alunos e seus pais, pois através delas pode observar o que necessita de correção por falhas ou

precisa idealizar outro produto para oferecer que supra as expectativas do público alvo.
O gestor desempenha um papel importante dentro da instituição de ensino e é imprescindível para a construção e manutenção de um ambiente de trabalho onde todos participem e colaborem nesse processo também precisa estar engajado na organização e no funcionamento de todos os setores da instituição o financeiro, o material, o pedagógico

e social e deve ter conhecimento impar no processo de ensino e aprendizagem observando sempre o desenvolvimento dos professores e alunos, pois ele é a mola mestra da instituição.
A participação e interação de toda equipe deve ser liderada, delegada, supervisionada e motivada por ele, pois ele é o elo que liga todos os seguimentos da instituição.
Segundo Córdova (2005, p 65).

Indivíduos e grupos, diferenciados por formação e por função, são portadores de interesses e objetivos que não necessariamente coincidem, bem como, tendo objetivos coincidentes, podem ter visão divergentes quanto aos meios para atingi-los. Daí as diferentes propostas de estratégias, ai a fonte dos conflitos.

O gestor é o estrategista educacional desenvolvendo maneira de gerir a escola provendo um ambiente harmonioso não só para os alunos, mas principalmente para seus funcionários promovendo cursos de atualização e observando o funcionamento num âmbito geral e é o responsável por proporcionar condições matérias e humana mantendo assim um ensino de qualidade na instituição.
Um bom gestor deve ser democrático, mas com postura para poder sinalizar e propor e adequar medidas quando necessárias é o indivíduo que faz as relações na comunidade escolar acontecerem entre pais, alunos, equipe pedagógica e demais funcionários sempre observando as necessidades da instituição e resolvendo em tempo hábil.
É responsável pela manutenção de um ambiente de trabalho amistoso com um clima positivo para todos componentes do grupo nos quais onde sempre terão conflitos, mas o consenso sempre será prioridade afinal ele é o mediador e o incentivador de toda equipe quebrando paradigmas.

A principal função do gestor é liderar, capacitar e inspirar toda sua equipe, mas para isso ele precisa conhecer detalhadamente a área liderada sendo capaz de identificar e modificar os locais aonde existe falhas com metas claras para que todos consigam atingir.
Um renomado psicólogo e pioneiro no campo da inteligência infantil afirma que: Segundo Piaget (1970, p.53):

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget nos instrui que a educação é a mola mestra do mundo e que precisamos orientar e capacitar nos alunos para tornares cidadãos pensantes capazes de discutir suas ideias não aceitando tudo que nos é imposto de dessa forma mudar o mundo.
O gestor é um líder nato e precisa tem uma visão ampliada sobre todos os setores da escola, sabe todos os resultados negativos e positivos encontrados e precisa ter a sabedoria para junto com sua equipe encontrar formas de extermina-los ou ir reduzindo gradativamente.
Esses recursos podem contribuir para alcançar o sonho de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que é ver seus alunos preparados para mercado profissional, pois, vivemos em uma sociedade capitalista e quem não se estabelece no mercado de trabalho não consegue sobreviver e a educação é a nossa principal arma para deixarmos de ser um país subdesenvolvido.

FERRAMENTAS PARA O GESTOR EDUCACIONAL SER UM ETERNO ESTRATEGISTA

A instituição escolar é um mundo onde abriga pessoas de diferentes pensamentos, comportamentos, religiões, raças e classes sociais entre outros e o gestor necessita ter um domínio e maleabilidade para contornar os conflitos que

acontecem no cotidiano conseguindo alcançar o equilíbrio e paz dentro da instituição a qual comanda.
Esse tópico apresenta ferramentas para o gestor educacional ser um eterno estrategista e para isso ele necessita ter uma visão am-

pla das estruturas tanto física, ou seja, a área que a escola comporta entre elas salas de aula, salas administrativas, espaço de lazer e convivência como humana que são alunos, corpo docente e funcionários e principalmente poder contar com uma equipe coesa tanto a administrativa quanto a pedagógica que é a responsável pelo desempenho escolar que é o fator mais importante na avaliação de qualquer instituição de ensino, pois a educação é a mola mestra de quaisquer países principalmente os que estão em desenvolvimento como é o caso do nosso país que necessita de cabeças pensantes para conseguir crescer e se desenvolver economicamente, pois somos ricos em matéria prima, mas completamente desestruturados e o nível de escolaridade é baixíssimo nós temos mais de 11,8 milhões de analfabetos segundo o IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e segundo a ONU Organização das Nações Unidas a base para um país ser considerado desenvolvido é o índice de educação é a taxa de alfabetização que é a capacidade para ler e escrever da população e a taxa de escolarização que é a razão entre o número total de matriculados independente da faixa etária e a população correspondente na faixa de adolescentes entre 15 a 17 anos que e a taxa de escolarização bruta e aquela que abrange crianças de 06 a 14 anos que é a taxa de escolarização.

O gestor educacional é um dos responsáveis em mudar essa estatística educacional do nosso Brasil e para isso precisa estar engajado com o pedagógico da escola para estimular seus alunos a sentir prazer em estudar e terem o senso crítico que um país subdesenvolvido as chances de crescerem profissionalmente é pequeno e o mercado de trabalho muito competitivo onde a lei da procura é maior que o da oferta o que contribui na redução dos salários ofertados pelas empresas gerando dessa forma um alto nível de desempregados ou pessoas mal remuneradas.

É impreterível que ele saiba orientar, motivar, incentivar, da ordem e cobrar os resultados de sua equipe, mas acima de tudo saber ouvir que é uma característica fundamental para um gestor deve demonstrar liderança sem autoritarismo solicitando sempre à cobrança das metas, a manutenção e o aprimoramento dos resultados ele tem que ser um estrategista para conseguir administrar uma instituição de ensino.

Alguns escritores falam sobre o valor da educação e do gestor perante a sociedade e um deles foi o considerado como o pai da administração moderna Peter Ferdinand Drucker de origem austríaca que foi escritor, professor e consultor administrativo dizia que “aumentará a mobilidade social, a partir do acesso à educação formal.” Ou seja, a educação e responsável pelos avanços da sociedade e o gestor é a mola motriz nesse processo educacional.

Segundo Drucker (1993, p.65):

O trabalho do conhecimento, por definição, é um trabalho que só pode ser realizado aplicando coisas que só podem ser aprendidas, ou mais bem aprendidas, no processo de educação formal. (...). Além disso, a escolaridade dá às pessoas autoconfiança e mobilidade.

Dessa forma a educação é responsável por todo conhecimento da sociedade e para ela ser bem direcionada precisa de gestores competentes que consigam levar essa filosofia a todos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem que são alunos, professores e o staff que é a parte administrativa é incumbida pela organização das tarefas administrativas.

Segundo Drucker (1998, p.53):

Passou se de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviço, o que exige nova parceria entre a educação e os negócios. Nos tempos atuais, a educação mudará mais do que mudou desde a criação da escola "moderna", ou seja, a gestão é tão importante para educação quanto à educação é para gestão.

Existem algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos gestores educacionais para a melhoria dos serviços educacional e ajuda-los a conquistar uma excelência na educação um deles é oferecer produtos que facilitam o cotidiano de sua comunidade escolar

disponibilizando cursos extracurriculares em diversos horários para suprir as necessidades dos alunos bem como manter a sala aberta para receber todos ouvindo suas necessidades e tentar resolve-las.
O gestor tem que saber deliberar suas decisões de forma coerente para colher os frutos positivos, precisa também criar uma rotina para acompanhar todos os processos e dessa forma obter resultados satisfatórios.

Alguns tópicos são importantes para o gestor ter êxito.

- Planejamento escolar: Esse planejamento deve envolver da área administrativa, financeira e pedagógica, anualmente deve fazer antes do inicio do ano letivo colocando metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazo e acompanhar sempre o desenvolvimento.
- Administração do financeiro: Uma instituição educacional é uma empresa que necessita de organização financeira para conseguir se estabelecer no mercado.
- Gestão descentralizada: É imprescindível para a educação, pois o gestor motiva e incentiva os profissionais a tomarem decisões a se desenvolverem, nessa gestão é estimulada a comunicação e valorização dos profissionais.
- Boa comunicação entre a comunidade escolar: É fundamental ter um bom relacionamento entre os profissionais da escola, para assim poder criar uma relação de confiança o que facilita o desenvolvimento de uma gestão escolar de qualidade.
- O aluno em primeiro lugar: O aluno elemento mais importante no processo escolar, tudo gira em torno de gerar benefícios para que tenha um ensino de qualidade com excelência a final o aluno é a peça fundamental, sem ele não existe escola.
- Investir na atualização educacional dos funcionários e valorização: O gestor deve investir na motivação e em capacitação de seus profissionais principalmente os professores que precisam fazer cursos de atualização para não se tornarem obsoletos que é um requisito importante para os alunos obterem êxito.

A instituição também deve oferecer uma remuneração justa aos funcionários e principalmente os professores e salas de aula com condições de trabalhar e disponibilizar materiais que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.
O guru da estratégia o especialista americano em gestão Dr. Gary P. Hamel
comenta muito sobre as estratégias empresariais em seus palestra e livros.
Segundo Hamel (2003, p.55).

O problema fundamental das empresas atualmente é o fato de não distinguirem entre planejar e “estartegizar”. Planejar tem que ver com programar, não com descobrir. Planejar é para tecnocratas, não para

sonhadores. Dar aos planejadores a responsabilidade de criar a estratégia e como pedir a um pedreiro que crie Pietà de Michelangel.

A priori o conceito estratégias era usado somente por militares para suas operações era vista como a arte do general ela lida com o planejamento e condução, o movimento e divisão de forças, mas com tempo o mercado empresarial começou a ficar muito competitivo e as empresas começaram a buscar novos incrementos para se diferencia no mercado e começou a utilizar s essa ferramenta para conseguir driblar a crise econômica do país e continuarem estabelecidos no mercado do conhecimento onde colégios com mais de 30 anos com ótimas referencias educacionais a qual estudava a alta sociedade da capital baiana fecharam as portas e alguns colégios públicos também por uma má administração foram extintos.
A gestão estratégica e uma ferramenta fundamental para o êxito da instituição, o gestor acima de tudo precisa saber planejar e ter domínio da parte administrativa para poder desenvolver estratégias.
O gestor precisa utilizar um planejamento estratégico que é o processo de analisar uma instituição sob os inúmeros ângulos, definindo as metas a serem seguidas para esse processo dar-se o nome de plano estratégico o qual deve ser acompanhado desde início até concretização das etapas trilhadas.
Segundo Pankaj Ghemawat, autor conhecido por seu trabalho no estudo da globalização. Ele é economista indiano-americano,

professor, estrategista global, palestrante “A estratégia empresarial é vista como o conjunto de objetivos, metas, diretrizes fundamentais e os planos para atingir o mesmo”.
Nos dias atuais com mudanças constantes no mundo dos negócios o gestor sofre muitos desafios para alcançar os objetivos empresarias desejado e ele precisa utilizar métodos para melhorar os desempenhos e a produtividade o qual traga benefícios para empresa e para os seus colaboradores.
O gestor deve utilizar técnicas e estratégias com o objetivo de deixar seus colaboradores mais motivados além de incentiva-los a ampliarem seus conhecimentos disponibilizando cursos ou facilitando o acesso a cursos fora da instituição para dessa forma conseguirem ter uma equipe humana atualizada com os avanços constantes que acontecem no mundo.
Ela deve utilizar um mecanismo que socialize a escola e a comunidade e dessa forma contribuir também no crescimento educacional da população que a cerca com

palestras de incentivo à leitura, a escrita e também discutirem os assuntos que afligem a comunidade local atualmente que são sexo na adolescência, drogas onde leva as crianças não só a utilizar, mas também a traficar elevando a criminalidade nos bairros e insegurança de todos moradores.
O gestor não pode se tornar obsoleto, ele precisa constantemente se atualizar com cursos, palestras, seminários sobre todos os processos, métodos existem no mercado para sua área e dessa forma acompanhar o desenvolvimento e sua escola vai estar em eterno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se encontrar algumas alternativas para serem utilizadas por gestores que facilitem sua rotina no que diz respeito à qualidade no atendimento prestado aos funcionários, professores, alunos e seus pais que é uma prioridade que acompanha os administradores escolares.
Foi realizada uma reflexão sobre a qualidade no atendimento prestado pelos gestores aos funcionários, professores, alunos e seus pais, ou seja, a comunidade escolar que é uma prioridade que acompanha os administradores escolares.
Procurou-se compreender as ações desses profissionais buscando o aprimoramento bem como encontrar alguns meios que possibilitem uma leveza nessa rotina para dessa forma promoverem a práxis pedagógica significativas para uma efetiva educação de qualidade.
Foi relato o advento da globalização mundial e os avanços tecnológicos uma das maiores inquietações do mercado atual que é a qualidade nos serviços prestados em todos os âmbitos da sociedade e com todas essas mudanças os gestores estão a cada dia procurando melhorar seu desempenho e se destacar na sua área.
Na atualidade para ser um bom gestor educacional ele precisa ter uma excelente bagagem pedagógica e administrativa para conseguir realizar uma boa administração, mas sempre seguindo as diretrizes dos órgãos responsáveis pela educação que são as secretarias estaduais para educação fundamental ou municipal para educação infantil.
Para trilhar esse caminho ele precisa do apoio de toda comunidade escolar e com isso tem a necessidade de realizar parcerias com todos os funcionários, à equipe

pedagógica, equipe administrativa, alunos, seus pais e quando necessário com a comunidade da localidade para obter bons resultados na sua gestão e esse é um dos pensamentos de todos os administradores.
Um bom gestor precisa estar ciente dos deveres e direitos de seus comandados porque após o advento da internet toda população tem acesso a pesquisas sobre diversos assuntos a qual eles recebem o resultado imediatamente e dessa forma ele precisa conhecer para poder adequar e contestar quando necessário.
Buscou-se lançar algumas estratégias para contribuir na boa administração do gestor, alguns tópicos que servira para nortear um bom andamento administrativo.
O quanto é importante ele conheça a área

física da escola e também ter domínio de sua equipe de trabalho e saber ser maleável para poder contornar as adversidades do cotidiano.
É imprescindível que ele consiga orientar, motivar e incentivar sua equipe e também ter uma boa comunicação com professores, equipe administrativa alunos, pais dos alunos e toda comunidade escolar onde todos devem estar coesos para conseguir obter bons resultados no final.
Ele precisa saber ouvir que é uma característica fundamental para todo gestor o qual deve ser líder sem ser autoritário também é necessário que ele sempre cobre as metas definidas bem como a manutenção e o aprimoramento dos resultados para poder gerir bem uma instituição de ensino.
O objetivo dessa pesquisa foi encontrar alternativas para facilitar o cotidiano dos gestores escolares e através de pesquisas bibliográficas e analises das mesmas foram lançados tópicos que podem ser utilizados pelos gestores para aperfeiçoarem sua administração.
É importante que os gestores consigam engajar, estimular e motivar sua equipe administrativa, equipe pedagógica, os alunos, pais dos alunos e a comunidade escolar em geral para obterem resultados positivos.
Com base nas pesquisas bibliográficas verificou que o gestor escolar e responsável pelo planejamento escolar e administrativo e as execuções desses projetos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e a forma como ele responde os anseios e as solicitações da comunidade influenciam muito.
Observou-se que todas as ações promovidas pela escola contribuem para conquistar a tão sonhado ensino de qualidade que leva ao sucesso escolar de seus alunos e da instituição.

É ideal que exista uma gestão democrática participativa onde todos estejam envolvidos e comprometidos engajados, motivados e instigados a estimular as crianças e adolescentes no processo de construção de conhecimentos inclusive os projetos interdisciplinares. É possível afirmar, que essa modalidade contribui de forma bastante significativa para uma efetiva educação de qualidade.
As estratégias utilizadas pelos gestores educacionais para a melhoria dos serviços educacionais são inúmeras e contribuem para conquistar uma excelência na educação.
São oferecidos infinitos produtos que facilitam o cotidiano da comunidade escolar onde são disponibilizados cursos extracurriculares em diversos horários para suprir as necessidades dos alunos e professores e liberar os docentes para participarem de cursos de atualização para estimular ainda mais a fomentação escolar bem como ter a sala da direção aberta para receber todos ouvindo suas necessidades e tentando supri-las.
O gestor precisa ser acima de tudo um líder nato, saber colocar seus posicionamentos de uma forma que não seja ríspida, mas que alcance a todos os seguimentos a ele ligados sempre contornando os desentendimentos ocorridos na sua comunidade para dessa forma poder ter um ambiente escolar aconchegante para todos e com ensino de qualidade.
O gestor deve criar possibilidades para comunidade escolar construir ou dá continuidade ao crescimento e expansão do conhecimento, pois é o local mais propicio para troca de informações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. IN: Revista Brasileira de Educação. n. 23, maio/ Jun/Jul/Ago, 2003, p. 62 - 74.

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de (org.). O cotidiano educacional. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DANTAS, Edmundo Brandão. Atendimen-

to ao público nas organizações: quando o marketing de serviços mostra a cara. Brasília/DF: SENAC, 2004.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. Petrópolis, Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOTLER, Philip. Administração de marketing. Edição do Milênio. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Elo Horizontes: Interlivros, 1981. R

OUSSEAU, Jean Jacques. Emílio, ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, CONQUISTAS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA

JÉSSICA PEREIRA BRITO

RESUMO
O presente artigo analisa a trajetória histórica e o ordenamento jurídico da educação inclusiva no Brasil, investigando a transição dos modelos de exclusão, segregação e integração para o paradigma atual da inclusão plena. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em marcos regulatórios essenciais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O estudo destaca a importância da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) na consolidação do modelo social de deficiência, que desloca o foco da limitação individual para a identificação e eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Discute-se, ainda, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios da formação docente frente à necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conclui-se que a efetivação da escola inclusiva exige uma reestruturação ética e estrutural das instituições, garantindo que a diversidade seja compreendida como um valor fundamental para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Lei Brasileira de Inclusão. Trajetória Histórica. Formação Docente. Direitos Humanos.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação inclusiva no cenário brasileiro contemporâneo transcende as questões meramente pedagógicas, inserindo-se em um campo de lutas por direitos humanos, dignidade e justiça social. Este artigo propõe uma análise detalhada e profunda sobre a trajetória da inclusão, delimitando-se pelo estudo das transformações históricas, legais e conceituais que permitiram a transição de um modelo de extermínio e invisibilidade para um paradigma moderno de garantia de direitos fundamentais.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade premente de compreender que a inclusão não é um estado final alcançado ou uma meta estática, mas um processo contínuo e dinâmico de desconstrução de preconceitos seculares e de reestruturação profunda das instituições de ensino para acolher a diversidade humana em sua plenitude.

Nesse contexto, Mantoan (2003) salienta que a inclusão escolar demanda uma mudança radical na arquitetura do sistema educativo nacional. Não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência na sala de aula regular de forma passiva, mas de transformar a escola em um espaço que reconheça a diferença como um valor intrínseco e não como um problema pedagógico a ser resolvido. A educação inclusiva afasta-se definitivamente do antigo conceito de integração, no qual o aluno deveria se esforçar para se "normalizar" e ser aceito pelo sistema, e estabelece que a escola é quem deve ser o agente ativo de adaptação, eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas e, principalmente, atitudinais. Esta mudança de paradigma exige que o currículo, os critérios de avaliação e a própria gestão escolar sejam repensados para garantir que o direito ao aprendizado seja efetivo e equânime para todos os indivíduos, independentemente de suas condições funcionais.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a evolução histórica e legal da educação inclusiva no Brasil, destacando os marcos que fundamentam a prática docente atual e as obrigações do Estado. Entre os objetivos específicos, pretende-se investigar as fases de exclusão, segregação e integração; analisar o impacto de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e discutir os desafios práticos da formação docente e da eliminação das barreiras comunicacionais no cotidiano escolar. A problemática central reside em compreender como o sistema de ensino pode superar a pesada herança histórica de

exclusão para efetivar uma escolarização que promova autonomia, independência e cidadania real para a pessoa com deficiência.

A metodologia adotada para a construção deste artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de legislações vigentes e obras de autores que são referência absoluta na área da educação especial. A estrutura do texto percorre o caminho cronológico da percepção da deficiência na sociedade, aborda a consolidação jurídica do modelo social de deficiência em substituição ao modelo médico e encerra com uma reflexão sobre a necessidade de humanização das práticas educativas. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento do diálogo acadêmico e profissional, fornecendo subsídios teóricos para que a inclusão deixe de ser um ideal abstrato contido nos livros e se torne uma prática cotidiana pautada no respeito incondicional à dignidade humana e à diversidade.

2. DESENVOLVIMENTO

A compreensão da educação inclusiva exige uma análise que conecte os marcos históricos às transformações legais e pedagógicas que moldaram o sistema de ensino brasileiro. Esta seção dedica-se a investigar como a sociedade transitou de modelos de exclusão total para a garantia de direitos fundamentais, examinando o impacto das leis e os desafios reais enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Através dessa reflexão, busca-se entender a importância de eliminar barreiras para consolidar uma escola que acolha a diversidade em todas as suas dimensões.

2.1 Perspectiva Histórica: Da Exclusão Total ao Modelo Utilitarista Fabril

A história das pessoas com deficiência é marcada por uma longa e dolorosa trajetória de silenciamento, marginalização extrema e negação de direitos básicos. Durante a Antiguidade e a Idade Média, a percepção social sobre a deficiência era estritamente pautada por explicações metafísicas e teológicas. Pessotti (1984) salienta que o indivíduo com deficiência era frequentemente visto como uma evidência de castigo divino, um sinal de possessão demoníaca ou uma punição por pecados cometidos pela linhagem familiar, o que justificava práticas de extermínio, infanticídio ou abandono absoluto em locais isolados. Não havia qualquer espaço para o conceito de educação ou cuidado, pois a própria condição humana desses sujeitos era colocada em dúvida pela sociedade da época. Esse paradigma de exclusão total fundamentava-se na ideia de que a "anormalidade" física ou sensorial representava uma quebra na harmonia social, restando ao indivíduo apenas o isolamento em instituições asilares desprovidas de qualquer perspectiva de desenvolvimento.

Com a transição para a modernidade e o advento da Revolução Industrial, a visão sobre a deficiência passou por uma reconfiguração impulsionada pelas novas necessidades econômicas e produtivas. Aranha (2001) afirma que a sociedade começou a adotar uma visão utilitarista, na qual a pessoa com deficiência passava a ser tolerada desde que pudesse ser adestrada para funções produtivas manuais. Nesse cenário, o interesse pela "instrução" dessas pessoas não visava à autonomia intelectual ou à cidadania, mas sim à preparação de mão de obra para tarefas mecânicas em oficinas protegidas e fábricas. A deficiência era tratada sob uma ótica funcionalista: o indivíduo era educado apenas na medida em que seu corpo pudesse ser útil ao capital, mantendo-se, contudo, a segregação em espaços de trabalho específicos e distantes do convívio social amplo. Esse período solidificou a ideia de que o "deficiente" era um ser incompleto que precisava de conserto ou de uma função mínima para justificar sua existência na sociedade capitalista em ascensão.

2.2 O Ciclo da Segregação e a Transição para a Integração Escolar Condicionada

A institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil seguiu o modelo global de segregação, onde o atendimento ocorria em ambientes estritamente separados da rede regular de ensino. Jannuz-

zi (2005) enfatiza que a criação de escolas especializadas, institutos para cegos e classes exclusivas, embora tenha iniciado formalmente o processo de escolarização desses sujeitos, reforçava o estigma da incapacidade e da invalidez. Nessas instituições, os alunos eram diagnosticados sob uma ótica puramente clínica e médica, e o currículo era drasticamente reduzido, focando mais na reabilitação física do que na aprendizagem acadêmica ou no desenvolvimento crítico. A segregação oficializava a ideia de que a convivência entre os considerados "normais" e os "deficientes" era impossível, criando um sistema de ensino paralelo que raramente oferecia perspectivas de progressão para níveis superiores de instrução.

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, o paradigma da integração escolar propôs que os alunos com deficiência poderiam frequentar a escola comum, mas sob condições rigorosas de prontidão. Mantoan (2003) explica que, no modelo de integração, o sistema de ensino permanecia inalterado e rígido, cabendo ao aluno o esforço individual de se adaptar às normas, currículos e ritmos da escola. Se o estudante não atingisse o desempenho esperado, a falha era atribuída exclusivamente à sua deficiência, e não à falta de preparo metodológico da instituição. Esse modelo salienta que a integração foi, na verdade, uma fase de "inserção física" e não de aceitação plena, resultando em uma exclusão interna perversa: o aluno ocupava uma carteira na sala de aula, mas permanecia pedagogicamente ignorado, sem os recursos necessários para participar das atividades e sem a real interação social com seus pares, sendo muitas vezes retirado da sala para atendimentos isolados que apenas reforçavam sua condição de estranho no ninho.

2.3 A Declaração de Salamanca e a Mudança de Paradigma Global da Inclusão

O marco divisor que estabeleceu as bases teóricas e éticas da educação inclusiva moderna foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, que resultou na histórica Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca (1994) afirma categoricamente que as escolas devem se organizar para atender a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. O documento salienta que a diversidade não é um fardo ou um problema a ser resolvido, mas uma oportunidade única para enriquecer o processo educativo e tornar o ensino mais humano e eficaz para todos. Salamanca obriga os sistemas de ensino a abandonarem a lógica da homogeneidade para abraçarem a lógica da heterogeneidade, onde o ensino é planejado para atender às necessidades de cada indivíduo dentro do contexto coletivo.

Nesse contexto, a declaração internacional enfatiza que a educação inclusiva é o meio mais eficaz para construir uma sociedade solidária e livre de preconceitos. A Declaração de Salamanca (1994) orienta que o atendimento às necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares, exigindo investimentos maciços em formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e suporte técnico especializado. O documento salienta que a inclusão escolar é um pilar fundamental da democracia moderna, pois ao ensinar crianças com e sem deficiência no mesmo espaço, a escola prepara as futuras gerações para a convivência respeitosa e para o reconhecimento da alteridade. Ao transformar a cultura da exclusão em uma cultura de acolhimento, Salamanca pavimentou o caminho para legislações nacionais que passaram a ver a pessoa com deficiência não como um paciente a ser curado, mas como um cidadão a ser respeitado em sua singularidade.

2.4 A Consolidação dos Direitos: Constituição Federal, LDB e Convenção da ONU

A base jurídica da educação inclusiva no Brasil encontra seu fundamento primeiro na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. A Carta Magna salienta, em seu artigo 208, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino. Esse termo "preferencialmente" foi, por muito tempo, alvo de debates, mas a evolução jurídica brasileira consolidou o entendimento de que a escola regular é o lugar por excelência do aprendizado inclusivo, restando às instituições especializadas o papel de suporte complementar e nunca substitutivo ao ensino comum.
Posteriormente, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedicou um capítulo exclusivo à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A LDB salienta que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos. Além disso, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) com status de emenda constitucional, o que elevou o direito à educação inclusiva ao mais alto patamar jurídico. A referida Convenção afirma que as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, obrigando o Estado a fornecer as adaptações razoáveis e o apoio necessário para facilitar sua formação plena.

2.5 A Lei Brasileira de Inclusão e a Superação das Barreiras Sociais

No ordenamento jurídico contemporâneo, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou definitivamente o modelo social de deficiência no país. Este modelo retira o foco da limitação biológica ou física do indivíduo e o transfere para as falhas e impedimentos do ambiente social. A referida lei salienta que a deficiência é o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as diversas barreiras que obstruem a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais.
A LBI (BRASIL, 2015) afirma que a educação é um sistema inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, proibindo taxativamente qualquer forma de discriminação, recusa de matrícula ou cobrança de valores diferenciados (mensalidades maiores) para alunos com deficiência em instituições públicas ou privadas.
Para garantir a efetividade desse direito, a legislação brasileira detalha a necessidade urgente de eliminar as múltiplas barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à autonomia. As barreiras arquitetônicas envolvem a falta de acessibilidade física e funcional nos prédios; as barreiras comunicacionais referem-se à ausência de tradutores de libras, braille, audiodescrição e outros recursos de tecnologia assistiva. No entanto, a lei enfatiza com especial rigor a gravidade das barreiras atitudinais, que se manifestam por meio de preconceitos, estigmas e da falta de crença no potencial de aprendizado do aluno. A LBI (BRASIL, 2015) salienta que a escola tem a obrigação legal de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o profissional de apoio escolar como garantias de que o estudante terá os suportes necessários para superar tais obstáculos, desenvolvendo sua autonomia e protagonismo durante todo o seu percurso acadêmico e social.

2.6 Desafios da Prática Pedagógica, Formação Docente e Avaliação Inclusiva

A implementação real da educação inclusiva encontra seu maior desafio prático no cotidiano das salas de aula e na preparação técnica e emocional dos profissionais da educação. A literatura acadêmica salienta que a formação inicial de muitos professores ainda é insuficiente e fragmentada, falhando em preparar o educador para lidar com a complexidade da diversidade estudantil. Esse despreparo gera sentimentos de insegurança e impotência, que muitas vezes reforçam a ideia equivocada de que o aluno com deficiência é responsabilidade exclusiva de um "especialista" ou de um mediador externo. A prática pedagógica inclusiva afirma que o professor regente deve ser o protagonista na mediação do conhecimento para todos, utilizando o apoio especializado de forma colaborativa para adaptar metodologias, linguagens e materiais didáticos.
Nesse sentido, a formação continuada e o

trabalho em equipe são indispensáveis para que o docente compreenda que incluir não significa apenas "facilitar" ou "simplificar" o conteúdo, mas sim oferecer diferentes caminhos e estímulos para que o aluno alcance o aprendizado de acordo com suas possibilidades. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) enfatiza que o projeto pedagógico da escola deve prever a acessibilidade curricular, garantindo que o planejamento considere o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Isso significa que as aulas e avaliações devem ser pensadas, desde o início, para serem acessíveis ao maior número possível de pessoas, utilizando múltiplos meios de representação da informação e diversas formas de expressão e engajamento. A superação das dificuldades na prática pedagógica salienta que a escola inclusiva é aquela que se transforma em um laboratório de inovação constante, reconhecendo que a avaliação deve ser processual e formativa, focando no progresso individual do aluno e não apenas em metas estatísticas padronizadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação inclusiva apresentada e analisada de forma minuciosa neste estudo revela que o caminho percorrido da exclusão absoluta à garantia de direitos fundamentais foi marcado por profundas rupturas conceituais, éticas e sociais. A análise histórica detalhada demonstrou que a sociedade brasileira e global superou, ainda que com dificuldades, visões arcaicas pautadas no misticismo, no extermínio e no utilitarismo fabril para alcançar uma compreensão profundamente humanista, jurídica e social da deficiência. Este progresso, embora consolidado por legislações robustas e modernas como a Constituição Federal, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ainda enfrenta obstáculos práticos e culturais que demandam vigilância constante por parte de gestores, educadores e da sociedade civil organizada.

Conclui-se que a inclusão escolar não se encerra no ato burocrático da matrícula, mas se inicia efetivamente com ele, exigindo uma postura ativa da instituição de ensino. A verdadeira democratização do ensino exige a eliminação definitiva das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, primordialmente, das barreiras atitudinais que ainda permeiam o imaginário de muitos profissionais e famílias. As reflexões aqui propostas salientam que a escola comum deve ser um espaço de pertencimento real e afetivo, onde os recursos de tecnologia assistiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funcionem como ferramentas de promoção da autonomia e nunca como mecanismos de isolamento velado em salas separadas. A escolarização da pessoa com deficiência deve ser pautada na crença incondicional em seu potencial de desenvolvimento e no respeito rigoroso ao seu tempo singular de aprendizado e expressão.

Portanto, a educação inclusiva reafirma-se como a base inabalável para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, justa e verdadeiramente democrática. O desafio que se impõe para as próximas décadas é o investimento massivo e sério na formação docente continuada, na infraestrutura tecnológica das escolas e na humanização das práticas avaliativas e curriculares. Somente através de uma escola que valorize a diversidade como uma riqueza intrínseca da condição humana será possível garantir que as futuras gerações vivenciem uma cidadania plena, digna e igualitária. A inclusão, em última análise, não é um favor prestado a uma minoria, mas um compromisso ético irrevogável com a dignidade da pessoa humana, assegurando que o direito de aprender, crescer e pertencer seja, de fato, um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, sem qualquer forma de discriminação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista de Educação Especial, Santa Maria, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

JANNUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO ELEGÍVEL: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO
A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos dos sistemas educacionais, ao propor o atendimento equitativo às necessidades educacionais de todos os estudantes, especialmente daqueles considerados alunos elegíveis para a educação especial. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação da educação inclusiva e discutir práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação dos alunos elegíveis no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores contemporâneos da área da educação inclusiva. Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda persistem barreiras pedagógicas, estruturais e formativas que dificultam a efetivação da inclusão. Conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas colaborativas, o investimento na formação docente e a reorganização do currículo são elementos centrais para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Aluno elegível; Práticas pedagógicas; Escola.

ABSTRACT
Inclusive education is one of the main contemporary challenges of educational systems, as it seeks to ensure equitable access to education for all students, especially those considered eligible for special education services. This article aims to analyze the main challenges faced by schools in implementing inclusive education and to discuss pedagogical practices that promote learning and participation of eligible students in the school context. This is a qualitative, bibliographic study based on contemporary authors in the field of inclusive education. The findings indicate that, despite legal and conceptual advances, pedagogical, structural, and training-related barriers persist, hindering the effective implementation of inclusion. It is concluded that collaborative pedagogical practices, investment in teacher education, and curriculum reorganization are central elements for consolidating a truly inclusive school.

KEYWORDS: Inclusive education; Eligible student; Pedagogical practices; School.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se afirmado, nas últimas décadas, como um paradigma fundamental das políticas educacionais, orientado pelo princípio do direito universal à educação.

Tal perspectiva rompe com modelos educacionais excludentes e segregadores, propondo que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais, tenham garantido o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Nesse contexto, o conceito de aluno elegível está associado aos estudantes que integram o público-alvo da educação especial, conforme definido pela legislação brasileira. Esses alunos apresentam necessidades educacionais específicas que demandam respostas pedagógicas diferenciadas, recursos de acessibilidade e, muitas vezes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar dos avanços normativos e conceituais, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. A distância entre o discurso legal e a prática pedagógica revela dificuldades relacionadas à formação docente, à organização curricular, às condições estruturais das escolas e às concepções de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, procurou-se responder à seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na educação inclusiva do aluno elegível e quais práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação desse processo?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios da educação inclusiva e discutir práti-

cas pedagógicas inclusivas voltadas ao aluno elegível no contexto escolar.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva; caracterizar o aluno elegível no âmbito da escola regular; identificar os principais desafios da inclusão escolar; e apresentar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos.

Como metodologia a presente caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a temática da educação inclusiva, da educação especial e das práticas pedagógicas inclusivas, publicados principalmente nas últimas duas décadas.

A pesquisa documental baseou-se na análise de legislações e documentos oficiais que orientam a política de educação inclusiva no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os aportes teóricos e as diretrizes legais, a fim de compreender os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Os fundamentos teóricos da educação inclusiva estão ancorados em concepções críticas de educação, nos estudos socioculturais e nos direitos humanos. Um dos principais pressupostos é a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não residem exclusivamente no indivíduo, mas resultam da interação entre o sujeito e um sistema educacional pouco flexível.

Autores como Mantoan (2015) e Mittler (2017) defendem que a inclusão escolar implica uma mudança paradigmática, exigindo a superação do modelo segregador e a construção de práticas pedagógicas centradas na diversidade.

Mantoan (2015) defende que a inclusão escolar exige uma transformação profunda da escola, tanto em sua estrutura quanto em sua cultura pedagógica. Para a autora, incluir não significa apenas inserir o aluno com deficiência na sala de aula comum, mas garantir condições reais de aprendizagem e participação.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva rompe com o modelo tradicional e segregador de ensino, defendendo que a escola se reorganize para atender à diversidade dos estudantes, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Destaca Mantoan (2015) que a inclusão implica uma ruptura com a lógica da homogeneização escolar. Conforme afirma a autora:

> A inclusão escolar questiona as bases da escola tradicional, que se organiza a partir da padronização dos alunos e da exclusão daqueles que não se ajustam aos seus modelos pedagógicos. Incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que ela possa atender a todos, indistintamente (MANTOAN, 2015, p. 16).

Essa perspectiva dialoga com Vygotsky, ao enfatizar o papel do meio social no desenvolvimento humano. A aprendizagem é concebida como um processo mediado culturalmente, no qual as interações sociais e pedagógicas são determinantes. Dessa forma, práticas inclusivas demandam ambientes educativos cooperativos, nos quais a diversidade de experiências favoreça o desenvolvimento coletivo.

Para Mantoan (2015, p. 24), a inclusão escolar implica uma mudança radical na forma de compreender a escola, que deixa de selecionar e classificar para assumir a responsabilidade de ensinar a todos.

Outro marco teórico relevante é a pedagogia crítica, que compreende a educação como prática social e política. Nessa abordagem, a exclusão escolar é entendida como reflexo das desigualdades estruturais da sociedade. Assim, a educação inclusiva assume um compromisso ético com a superação dessas desigualdades, conforme destaca Paulo Freire:

A educação, como prática da liberdade, não pode ser um ato de depositar ideias em educandos, mas um ato de conhecimento, no qual os homens e as mulheres, mediatizados pelo mundo, o transformam e se transformam (FREIRE, 2019, p. 68).

Sob essa ótica, a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o reconhecimento da dignidade de cada estudante.

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana como um valor e não como um problema a ser corrigido. Segundo essa perspectiva, as diferenças individuais fazem parte do processo educativo e devem ser consideradas no planejamento e na organização das práticas pedagógicas.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito fundamental, estabelecendo bases legais para a construção de políticas educacionais inclusivas no país. "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, art. 205).

Já Mittler (2017) destaca que a educação inclusiva está diretamente relacionada aos direitos humanos e à justiça social, ao promover a igualdade de oportunidades educacionais. Nessa lógica, a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos, e não exigir que eles se adequem a padrões homogêneos de ensino.

Conforme Mittler (2017, p. 34) educação inclusiva baseia-se nos direitos humanos e no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, sempre que possível.

Destaca Mittler (2017) que a inclusão escolar está diretamente vinculada à justiça social, pois pressupõe a valorização das diferenças e a eliminação de barreiras que impedem a participação plena dos alunos no processo educacional.

No Brasil, a educação inclusiva é amparada por um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à escolarização em classes comuns do ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que o AEE deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, visando eliminar barreiras à aprendizagem e à participação.

A educação inclusiva parte do reconhecimento da diversidade como um valor social, exigindo mudanças atitudinais e estruturais para garantir a participação de todos os alunos. Completa que a diversidade é uma característica inerente à condição humana e deve ser reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo (SASSAKI, 2010, p. 15).

A Lei Brasileira de Inclusão reforça o direito à educação inclusiva, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

No Brasil, a educação inclusiva encontra respaldo em um amplo arcabouço legal, que reafirma o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, o dever do Estado com a educação, assegurando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda esse princípio ao tratar da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. O artigo 58 da LDB dispõe:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando práticas discriminatórias e reafirmando a responsabilidade do poder

público e das instituições de ensino.
A educação inclusiva, fundamentada teoricamente em concepções socioculturais, críticas e humanizadoras, e legalmente assegurada por dispositivos nacionais e internacionais, representa um avanço significativo na luta pelo direito à educação. Contudo, sua efetivação exige mais do que normas e discursos: demanda mudanças estruturais, formação docente contínua e o compromisso coletivo com a valorização da diversidade. Assim, compreender os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva é condição essencial para a construção de práticas pedagógicas que não apenas acolham, mas reconheçam e potencializem as diferenças, contribuindo para uma escola verdadeiramente democrática.

O ALUNO ELEGÍVEL NO CONTEXTO ESCOLAR

A noção de aluno elegível no contexto escolar está diretamente associada às políticas de educação inclusiva e aos marcos legais que definem o público-alvo da educação especial. No Brasil, esse conceito ganhou maior consistência a partir da ampliação do debate sobre o direito à educação e da compreensão de que a escola regular deve atender à diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Assim, o aluno elegível não é definido apenas por suas limitações, mas principalmente por suas necessidades educacionais específicas e pelo direito ao acesso, à participação e à aprendizagem em igualdade de condições.
De acordo com a legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), são considerados alunos elegíveis ao atendimento educacional especializado aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse entendimento é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece que tais estudantes devem estar matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio complementar quando necessário.

> A educação especial é uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

A partir dessa perspectiva, o aluno elegível deixa de ser visto como um sujeito apartado do sistema educacional comum e passa a ser compreendido como parte constitutiva da escola regular. Essa mudança de paradigma desloca o foco do diagnóstico clínico para a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o processo de escolarização. O que define a elegibilidade, portanto, não é apenas a condição do estudante, mas a necessidade de recursos pedagógicos diferenciados e de estratégias específicas para garantir sua aprendizagem.
Nesse sentido, Mantoan (2015) argumenta que a educação inclusiva rompe com a lógica seletiva da escola tradicional, que historicamente excluiu aqueles que não se enquadravam em um padrão homogêneo de aprendizagem. Para a autora, a categorização excessiva dos alunos contribui para práticas segregadoras, enquanto a inclusão exige uma reorganização do sistema educacional como um todo.

> A inclusão não prevê a utilização de práticas pedagógicas especiais para alunos 'especiais', mas sim a transformação da escola comum para que ela possa atender, com qualidade, a todos os alunos, sem exceção, respeitando suas diferenças e singularidades (MANTOAN, 2015, p. 24).

A elegibilidade, nesse contexto, deve ser compreendida como um instrumento de garantia de direitos, e não como um rótulo. Identificar um aluno como elegível ao atendimento educacional especializado significa reconhecer que ele necessita de apoios específicos para superar barreiras impostas pelo ambiente escolar, pelo currículo ou pelas práticas pedagógicas. Essa identificação deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo professores, gestores, famílias e profissionais especializados.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao papel da escola na construção do conceito de aluno elegível. Quando a instituição escolar adota uma postura inclusiva, ela reconhece que as dificuldades de aprendizagem não estão exclusivamente no aluno, mas emergem da interação entre o sujeito e o contexto educacional. Essa concepção é amplamente discutida por Sassaki (2010), ao afirmar que a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

A inclusão social, aplicada à educação, implica um processo bilateral no qual a escola se adapta para acolher todos os alunos e, simultaneamente, os alunos se preparam para assumir seus papéis na comunidade escolar, participando ativamente das atividades propostas (SASSAKI, 2010, p. 67).

Dessa forma, o aluno elegível no contexto escolar não deve ser compreendido como alguém que precisa se adaptar à escola tal como ela está estruturada, mas como um sujeito de direitos que provoca a escola a se reinventar. A elegibilidade, portanto, é um ponto de partida para a organização de práticas pedagógicas mais equitativas, e não um fim em si mesma.

Por fim, é importante destacar que a efetivação do direito à educação dos alunos elegíveis depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. O reconhecimento da elegibilidade deve resultar em ações concretas que favoreçam a aprendizagem e a participação desses estudantes no cotidiano escolar. Assim, o conceito de aluno elegível consolida-se como elemento central na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a diversidade e com a justiça social.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais, a educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios.

Entre os principais desafios da educação inclusiva, destacam-se a insuficiente formação inicial e continuada dos professores, a falta de recursos materiais e humanos, a resistência de alguns profissionais à mudança de práticas tradicionais e a fragilidade das políticas públicas na implementação das diretrizes inclusivas.

A formação docente é apontada como um dos fatores mais críticos, uma vez que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a ausência de uma cultura escolar inclusiva pode gerar práticas excludentes, ainda que de forma não intencional.

Outro desafio refere-se à organização do currículo escolar, que muitas vezes permanece rígido e pouco flexível, dificultando a adaptação às necessidades dos alunos elegíveis. Soma-se a isso a ausência de uma cultura escolar inclusiva, marcada por atitudes preconceituosas ou por expectativas reduzidas em relação ao desempenho desses estudantes.

A educação inclusiva exige a superação de modelos escolares historicamente excludentes e a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Embora os marcos legais nacionais e internacionais assegurem o direito de todos à educação, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos, culturais e políticos que impactam diretamente o cotidiano das escolas.

Um dos desafios centrais da educação inclusiva refere-se à formação docente. Muitos professores da educação básica relatam não se sentirem suficientemente preparados para atender alunos com necessidades educacionais específicas em salas de aula comuns. Essa lacuna formativa decorre, em grande parte, de cursos de licenciatura que ainda privilegiam modelos homogêneos de ensino e oferecem pouco aprofundamento sobre práticas inclusivas, adaptação curricular e uso de recursos de acessibilidade.

A formação de professores para a educação inclusiva não pode restringir-se à oferta de disciplinas isoladas ou conteúdos pontuais sobre deficiência. Trata-se de um processo contínuo, que envolve a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como a compreensão de que a diversidade é constitutiva do ambiente escolar e não uma exceção a ser administrada (PLETSCH, 2014, p. 41).

Outro desafio significativo diz respeito às condições materiais e estruturais das escolas. A ausência de recursos pedagógicos adequados, tecnologias assistivas, salas de atendimento educacional especializado bem equipadas e profissionais de apoio compromete a qualidade do processo inclusivo. Além disso, muitas instituições ainda apresentam barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem a circulação e a autonomia de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Nesse contexto, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como a matrícula do aluno na escola regular. A simples presença física do estudante não garante sua participação efetiva nem sua aprendizagem.

Conforme aponta Mantoan (2015), a inclusão exige mudanças profundas na organização escolar, no currículo e nas práticas avaliativas, rompendo com a lógica da padronização e da seleção.

> Incluir não é integrar alunos com deficiência em classes comuns sem modificar a estrutura e o funcionamento da escola. A inclusão implica a reconstrução do projeto pedagógico, de modo que ele seja flexível, aberto à diversidade e capaz de responder às necessidades de todos os alunos, sem exceção (MANTOAN, 2015, p. 33).

Os desafios da educação inclusiva também se manifestam nas atitudes e concepções dos diferentes atores escolares. Preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação ao desempenho dos alunos público-alvo da educação especial ainda estão presentes em muitas práticas educativas.

Essas barreiras atitudinais são, muitas vezes, mais difíceis de superar do que as barreiras físicas ou pedagógicas, pois estão enraizadas em concepções sociais e culturais sobre normalidade e diferença.

Além disso, a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado constitui outro ponto crítico. Em muitas redes de ensino, observa-se uma fragmentação entre esses dois espaços, o que resulta em ações desarticuladas e pouco eficazes.

A educação inclusiva pressupõe trabalho colaborativo entre professores da sala comum, professores do AEE, gestores escolares e famílias, de modo a construir estratégias conjuntas que favoreçam a aprendizagem e a participação dos alunos.

> A efetivação da educação inclusiva depende de um trabalho coletivo e articulado, no qual os diferentes profissionais da escola compartilham responsabilidades e conhecimentos, superando a lógica individualizada e fragmentada do atendimento aos alunos com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2024, p. 79).

Por fim, é necessário reconhecer que os desafios da educação inclusiva estão intrinsecamente relacionados às políticas públicas e ao financiamento da educação. Sem investimentos contínuos, acompanhamento sistemático e compromisso político, as propostas inclusivas tendem a permanecer no plano discursivo.

A superação desses desafios requer, portanto, uma ação integrada entre Estado, escola e sociedade, orientada pelo princípio da equidade e pelo reconhecimento da diversidade como valor fundamental.

Dessa forma, os desafios da educação inclusiva não devem ser compreendidos como impedimentos intransponíveis, mas como elementos que evidenciam a necessidade de transformação do sistema educacional. Enfrentá-los significa avançar na construção de uma escola democrática, capaz de garantir o direito à educação com qualidade social para todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas baseiam-se no princípio da flexibilização do ensino e da valorização das potencialidades dos alunos. Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se o ensino colaborativo, a aprendizagem cooperativa, o uso de recursos multissensoriais e a diversificação das estratégias de avaliação.

As práticas pedagógicas inclusivas constituem o eixo central da efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar, pois é por meio delas que os princípios legais e teóricos se materializam em ações concretas de ensino e aprendizagem.

Mais do que estratégias isoladas, tais práticas pressupõem uma concepção de educação orientada pela valorização da diversidade, pelo reconhecimento das diferenças individuais e pelo compromisso com a equidade no processo educativo.
Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas implicam a superação do modelo tradicional de ensino, centrado na homogeneização dos alunos e na transmissão linear de conteúdo.
A escola inclusiva demanda metodologias flexíveis, capazes de atender diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. Isso envolve o planejamento pedagógico intencional, a adaptação curricular e a utilização de múltiplas linguagens e recursos didáticos, de modo a garantir a participação de todos os estudantes.
A adaptação curricular, frequentemente associada às práticas inclusivas, não deve ser compreendida como simplificação de conteúdo ou redução das expectativas de aprendizagem. Ao contrário, trata-se de reorganizar objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação para torná-los acessíveis, mantendo o rigor pedagógico.
Conforme destacam Glat e Pletsch (2024), a flexibilização curricular é um elemento fundamental para que a escola responda à diversidade presente em sala de aula.

As práticas pedagógicas inclusivas exigem um currículo flexível, aberto a diferentes percursos de aprendizagem, no qual os professores possam realizar ajustes e adaptações sem comprometer os objetivos educacionais. A flexibilização curricular não significa empobrecimento do ensino, mas a criação de condições para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento escolar e possam se apropriar dele de acordo com suas possibilidades (GLAT; PLETSCH, 2024, p. 112).

Outro aspecto essencial das práticas pedagógicas inclusivas é o uso de metodologias ativas e diversificadas. Estratégias como trabalho em grupo, projetos interdisciplinares, ensino colaborativo e aprendizagem baseada em problemas favorecem a interação entre os alunos e ampliam as possibilidades de participação. Essas metodologias contribuem para a construção de um ambiente escolar mais democrático, no qual as diferenças são compreendidas como fonte de aprendizagem coletiva.
O papel do professor, nesse contexto, é ressignificado. O docente deixa de ser o único transmissor do conhecimento e assume a função de mediador do processo de aprendizagem, criando situações didáticas que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos.
Para Mantoan (2015), a prática pedagógica inclusiva exige uma mudança profunda na postura docente, baseada na reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

Ensinar na perspectiva da inclusão implica repensar as práticas pedagógicas, abandonando modelos rígidos e classificatórios. O professor inclusivo é aquele que planeja, observa, avalia e reorganiza continuamente sua prática, considerando a diversidade dos alunos como ponto de partida e não como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2015, p. 45).

As práticas avaliativas também assumem papel central na educação inclusiva. Avaliar de forma inclusiva significa considerar os processos de aprendizagem, e não apenas os resultados finais, utilizando instrumentos variados e coerentes com as metodologias adotadas.
A avaliação formativa permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar necessidades de apoio e reorientar as práticas pedagógicas sempre que necessário.
Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas pressupõem o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola.
A articulação entre professores da sala comum, professores do atendimento educacional especializado, gestores e famílias favorece a construção de estratégias pedagógicas mais consistentes e eficazes.
Essa colaboração contribui para a superação de práticas fragmentadas e para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.
Por fim, é importante destacar que as práticas pedagógicas inclusivas não se restringem a técnicas ou métodos específicos, mas

refletem uma concepção ética e política de educação. Elas expressam o compromisso da escola com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos.
Assim, investir em práticas pedagógicas inclusivas significa avançar na construção de uma escola mais justa, democrática e socialmente comprometida, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO
A inclusão educacional constitui-se como um dos principais desafios contemporâneos da escola, exigindo não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações estruturais, organizacionais e culturais.
A inclusão escolar implica uma mudança de paradigma educacional, pois rompe com modelos excludentes e classificatórios. Isso significa que a escola deve abandonar práticas seletivas e padronizadas para assumir uma proposta pedagógica que valorize a diversidade e promova a aprendizagem de todos. Tal mudança não ocorre espontaneamente, mas requer uma gestão escolar que assuma a inclusão como princípio ético, político e pedagógico, orientando o trabalho coletivo da escola (MANTOAN, 2015, p. 24).

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico, pois é responsável por articular políticas públicas, práticas institucionais e ações coletivas que viabilizem uma escola efetivamente inclusiva. A gestão deixa de ser meramente administrativa e passa a atuar como instância mediadora de processos pedagógicos, formativos e sociais, comprometidos com o direito à educação de todos os estudantes.
A inclusão não se efetiva apenas na sala de aula, mas depende de uma liderança comprometida com princípios democráticos, com a equidade e com a garantia do direito à educação para todos os estudantes.

A efetivação da educação inclusiva depende do compromisso ético e político da equipe gestora em promover modos de organização escolar que eliminem barreiras e ampliem oportunidades, de modo que o coletivo escolar compartilhe saberes, responsabilidades e práticas, superando a lógica fragmentada e segmentada do trabalho educativo (GLAT; PLETSCH, 2024, p. 79).

Nesse sentido, a gestão escolar inclusiva pressupõe a construção de um projeto político pedagógico (PPP) orientado pela valorização das diferenças e pelo reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos alunos. Cabe à equipe gestora fomentar uma cultura institucional que compreenda a diversidade como elemento constitutivo da escola, promovendo práticas colaborativas entre professores, profissionais de apoio, famílias e comunidade.
O projeto político pedagógico, quando elaborado de forma participativa, torna-se um instrumento fundamental para a organização de ações inclusivas e para o enfrentamento de práticas excludentes.
Outro aspecto central do papel da gestão escolar refere-se à organização do trabalho pedagógico e à oferta de condições adequadas para o desenvolvimento das práticas inclusivas. Isso inclui a garantia de formação continuada dos professores, a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, bem como a disponibilização de recursos materiais, tecnológicos e humanos necessários ao processo de inclusão. A atuação da gestão é essencial para evitar a fragmentação das ações e assegurar que a inclusão seja compreendida como responsabilidade coletiva.
Além disso, a gestão escolar exerce influência direta na superação das barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar. Por meio de ações de sensibilização, diálogo e acompanhamento das práticas pedagógicas, os gestores podem contribuir para a desconstrução de preconceitos e para o fortalecimento de uma postura ética e inclusiva entre os profissionais da escola. Nesse sentido, a liderança da gestão deve ser pautada pela escuta, pelo incentivo ao trabalho colaborativo e pela mediação de conflitos.

O gestor escolar ocupa uma posição estratégica na promoção da educação inclusiva, pois é ele quem articula recursos, orienta práticas pedagógicas e mobiliza a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

Uma gestão comprometida com a inclusão investe na formação dos professores, na adaptação curricular e na construção de uma escola acolhedora, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças como parte do processo educativo (LÜCK, 2014, p. 67).

Por fim, é importante destacar que a gestão escolar na perspectiva da inclusão atua como elo entre as políticas públicas e a realidade da escola. Ao interpretar, implementar e avaliar as diretrizes legais e normativas, a equipe gestora contribui para que a inclusão ultrapasse o plano discursivo e se materialize em ações concretas.

Assim, o papel da gestão escolar na inclusão consiste em liderar processos de transformação institucional, promovendo uma escola democrática, acessível e comprometida com a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva do aluno elegível representa um compromisso ético, social e pedagógico da escola contemporânea. Embora haja avanços significativos no campo legal, ainda existem desafios que demandam esforços contínuos por parte dos sistemas educacionais.

A educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como princípio estruturante do processo educativo, impõe à escola o desafio de superar práticas homogeneizadoras historicamente consolidadas.

O aluno elegível ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve ser compreendido a partir de uma lógica deficitária, mas como sujeito de direitos, cujas singularidades demandam respostas pedagógicas intencionalmente planejadas, éticas e contextualizadas.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os principais desafios da educação inclusiva no contexto escolar estão relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à insuficiência de recursos materiais e humanos, à fragilidade das políticas públicas em sua implementação concreta e à persistência de concepções excludentes que ainda permeiam o cotidiano escolar. Tais fatores comprometem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e, muitas vezes, reduzem a inclusão a ações pontuais ou meramente administrativas.

Por outro lado, as práticas pedagógicas inclusivas analisadas demonstram que é possível construir um ambiente escolar mais equitativo quando há articulação entre professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe gestora e família. Estratégias como a flexibilização curricular, o uso de tecnologias assistivas, a diversificação de metodologias e a avaliação formativa revelam-se fundamentais para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno elegível.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige um compromisso coletivo que ultrapassa a responsabilidade individual do professor. Trata-se de um processo contínuo de transformação institucional, que requer investimentos estruturais, revisão de práticas pedagógicas e fortalecimento de uma cultura escolar pautada na valorização da diferença.

Assim, a inclusão deixa de ser apenas um ideal normativo e passa a constituir-se como prática educativa concreta, capaz de promover justiça social e assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases - LDB - Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC/SEESP, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015. MEC/SEESP, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GLAT, R; PLETSCH, M. D. (orgs.). Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2024.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ANDRAGOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

KATIA RIVATO

RESUMO
A andragogia configura-se como um importante referencial teórico para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao reconhecer as especificidades do sujeito adulto, suas experiências acumuladas ao longo da vida e suas necessidades concretas de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos princípios andragógicos para o ensino de Matemática na EJA, destacando desafios e possibilidades pedagógicas nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da educação de adultos e da educação matemática. A análise evidencia que práticas pedagógicas baseadas na andragogia favorecem a aprendizagem significativa, por meio da contextualização dos conteúdos e da valorização das experiências prévias dos estudantes. Além disso, tais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima acadêmica e do protagonismo dos educandos. Observam-se, contudo, desafios relacionados à formação docente, à escassez de materiais didáticos adequados e à permanência de práticas tradicionais de ensino. A incorporação dos princípios andragógicos no ensino de Matemática na EJA apresenta-se como um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem e a permanência dos estudantes no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Andragogia. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Matemática. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT
Andragogy is an important theoretical framework for teaching Mathematics in Youth and Adult Education (EJA), as it recognizes adult learners' specific characteristics, life experiences, and practical learning needs. This article aims to analyze the contributions of andragogical principles to Mathematics teaching in EJA, highlighting pedagogical challenges and possibilities within this context. The study adopts a qualitative and bibliographic approach, based on authors from adult education and Mathematics education. The analysis shows that teaching practices grounded in andragogy promote meaningful learning through the contextualization of mathematical content and the appreciation of students' prior experiences. In addition, such practices contribute to the development of autonomy, academic self-esteem, and learner protagonism. However, challenges are identified, including issues related to teacher education, the lack of appropriate teaching materials, and the persistence of traditional teaching practices. The incorporation of andragogical principles in Mathematics teaching in EJA is presented as a promising path toward more inclusive, critical, and contextualized pedagogical practices, supporting both student learning and retention in the educational process.

KEYWORDS: Andragogy. Youth and Adult Education. Mathematics Teaching. Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a sujeitos que tiveram seus processos de escolarização interrompidos ou negados ao longo da vida, em decorrência de fatores sociais, econômicos e culturais. Nesse contexto, torna-se inadequada a utilização de metodologias pedagógicas pensadas exclusivamente para crianças e adolescentes, exigindo abordagens que considerem as especificidades do adulto enquanto aprendiz.

A andragogia surge como um referencial teórico que compreende o adulto como sujeito autônomo, portador de experiências acumuladas e orientado por necessidades concretas e imediatas de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Na EJA, tais pressupostos são fundamentais, uma vez que os estudantes geralmente con-

ciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares, o que demanda práticas pedagógicas significativas e contextualizadas (FREIRE, 1996).

No ensino de matemática, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, pois muitos educandos da EJA carregam histórias escolares marcadas pelo fracasso, pela reprovação e pela exclusão, o que contribui para sentimentos de incapacidade e rejeição em relação a essa área do conhecimento (D'AMBROSIO, 1996). Essas experiências negativas impactam diretamente a permanência do estudante na escola, reforçando a evasão escolar nessa modalidade (BRASIL, 2000).

A matemática, compreendida como uma construção social e histórica, pode assumir um papel emancipatório quando relacionada às práticas cotidianas dos estudantes da EJA, como o trabalho, o consumo, a organização financeira e o exercício da cidadania (SKOVSMOSE, 2001). Dessa forma, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos prontos e passa a atuar como mediador do conhecimento, promovendo o diálogo e a reflexão crítica (FREIRE, 2002).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar, à luz da andragogia, as possibilidades e os desafios do ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e socialmente comprometidas.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades que exigem do professor uma compreensão ampliada sobre os processos de aprendizagem do sujeito adulto. Diferentemente da criança, o adulto traz consigo um repertório de experiências pessoais, profissionais e sociais que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento escolar. Essas experiências constituem um ponto de partida fundamental para a construção de aprendizagens significativas, especialmente no ensino de matemática.

A andragogia, ao reconhecer o adulto como sujeito autônomo e ativo em seu processo de aprendizagem, contribui para a superação de práticas pedagógicas infantilizadas ainda presentes na EJA. Ao valorizar a experiência prévia e as necessidades concretas dos estudantes, o ensino torna-se mais significativo e coerente com a realidade vivenciada por esse público.

No ensino de matemática, essa abordagem revela-se ainda mais necessária, considerando que muitos educandos da EJA apresentam bloqueios e resistências decorrentes de trajetórias escolares marcadas pelo insucesso. A adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas possibilita a reconstrução da relação do estudante com a Matemática, promovendo maior engajamento e permanência na escola.

Dessa forma, refletir sobre a andragogia no ensino de matemática na EJA implica reconhecer a necessidade de práticas educativas que respeitem a identidade do sujeito adulto, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, emancipadora e socialmente comprometida.

Além disso, a EJA constitui um espaço de reconstrução de trajetórias escolares interrompidas, no qual muitos estudantes retornam à escola trazendo inseguranças e experiências anteriores de fracasso, especialmente em relação à Matemática. Esse contexto exige do professor uma postura pedagógica sensível, capaz de reconhecer o sujeito adulto em sua totalidade e valorizar seus saberes prévios no processo de aprendizagem.

A articulação entre a andragogia e a educação matemática crítica possibilita a construção de práticas pedagógicas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, promovendo o diálogo e a contextualização dos conceitos matemáticos. Dessa forma, o ensino contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação crítica e cidadã dos estudantes da EJA.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a andragogia, a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de matemática. A pesquisa bibliográfica possibilita a compreensão crítica das contribuições teóricas já produzidas sobre o tema, permitindo esta-

belecer relações entre teoria e prática pedagógica (GIL, 2008).
Foram selecionadas obras de autores clássicos e contemporâneos, como Malcolm Knowles, Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio e Ole Skovsmose, além de documentos normativos que orientam a EJA no contexto brasileiro. A análise dos materiais ocorreu por meio de leitura exploratória, analítica e interpretativa, buscando identificar princípios teóricos que fundamentem práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes da EJA (SEVERINO, 2016).

RESULTADOS

A análise da literatura evidencia que a aplicação dos princípios andragógicos no ensino de matemática na EJA contribui para o aumento do engajamento dos estudantes, especialmente quando os conteúdos são contextualizados em situações reais do cotidiano adulto (KNOWLES, 1980). Problemas relacionados ao orçamento familiar, às medidas utilizadas no trabalho e à interpretação de dados financeiros mostram-se estratégias eficazes para aproximar a matemática da realidade dos educandos.
Os estudos analisados apontam que a valorização das experiências prévias dos estudantes favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, reduzindo a ansiedade matemática e fortalecendo a autoestima acadêmica (D'AMBROSIO, 1996). Além disso, práticas pedagógicas dialógicas tendem a diminuir a evasão escolar, um dos principais desafios enfrentados pela EJA (BRASIL, 2000).
Outro resultado relevante refere-se à mudança no papel do professor, que passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, estimulando o diálogo, a cooperação e a participação ativa dos estudantes. Essa postura pedagógica está alinhada tanto aos princípios da andragogia quanto às diretrizes da educação libertadora proposta por Freire (FREIRE, 1996).

A EXPERIÊNCIA DO ADULTO COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A experiência de vida do estudante da Educação de Jovens e Adultos constitui um elemento central para a organização do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Ao longo de sua trajetória, o adulto desenvolve estratégias próprias para lidar com situações que envolvem cálculos, medições, estimativas e organização financeira, mesmo que não domine formalmente a linguagem matemática escolar.
Nesse sentido, a andragogia propõe que essas experiências sejam reconhecidas e valorizadas como saberes legítimos, capazes de servir como ponto de partida para a construção do conhecimento matemático formal. Quando o professor estabelece conexões entre os conteúdos curriculares e as vivências dos estudantes, favorece a compreensão conceitual e reduz a sensação de estranhamento em relação à disciplina.
No contexto da EJA, situações relacionadas ao trabalho, ao orçamento doméstico, ao consumo e à organização do tempo revelam-se estratégias potentes para o ensino da Matemática. Essas situações possibilitam ao estudante perceber a utilidade prática dos conteúdos estudados, fortalecendo sua motivação e seu envolvimento com o processo educativo.
Dessa forma, a valorização da experiência do adulto não apenas contribui para a aprendizagem matemática, mas também fortalece a autoestima acadêmica dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e significativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA ANDRAGÓGICA

Na perspectiva andragógica, o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos passa por uma significativa ressignificação. O docente deixa de ser o centro do processo educativo e assume a função de mediador da aprendizagem, estimulando o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento.
No ensino de matemática, essa postura implica a adoção de metodologias que favoreçam a problematização, a troca de saberes e a reflexão crítica. O professor atua como orientador, auxiliando o estudante a organizar suas ideias, compreender conceitos e estabelecer relações entre o conhecimento matemático e sua realidade social.
Além disso, a escuta sensível e o respei-

to às trajetórias dos estudantes da EJA são aspectos fundamentais da prática docente andragógica. Reconhecer as dificuldades, os medos e as expectativas dos educandos contribuem para a construção de um vínculo pedagógico baseado na confiança e no respeito mútuo.

Assim, o professor que fundamenta sua prática na andragogia contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais democrático, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da permanência dos estudantes na EJA.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A Educação de Jovens e Adultos insere-se no contexto da aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que o processo educativo não se encerra em etapas específicas da escolarização formal. Nesse sentido, o ensino de matemática na EJA deve considerar que o estudante adulto retorna à escola motivado por necessidades concretas, relacionadas à vida profissional, social e pessoal, o que exige práticas pedagógicas coerentes com essas demandas.

A aprendizagem matemática, quando articulada a situações reais vivenciadas pelos educandos, contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança, elementos essenciais para a permanência e o sucesso escolar na EJA. Situações envolvendo planejamento financeiro, organização do trabalho, interpretação de informações numéricas e resolução de problemas cotidianos possibilitam ao estudante compreender a aplicabilidade da Matemática em seu cotidiano.

Além disso, a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida reforça a importância de práticas educativas flexíveis, que respeitem o ritmo, as experiências e os objetivos dos estudantes da EJA. O ensino de matemática, nessa abordagem, deve favorecer a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e a troca de saberes, valorizando o percurso formativo de cada educando.

Dessa forma, o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos, fundamentado na andragogia, contribui para a construção de uma educação mais humana e significativa, capaz de promover o desenvolvimento intelectual, social e cidadão dos estudantes, reafirmando o direito à educação em todas as fases da vida.

Ademais, a integração entre os princípios andragógicos e o ensino de matemática requer planejamento pedagógico intencional e flexível, capaz de adaptar conteúdos, estratégias e avaliações às características heterogêneas do público da EJA. A diversidade de faixas etárias, níveis de escolarização e experiências profissionais demanda propostas didáticas que valorizem o trabalho coletivo, a cooperação entre os estudantes e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A utilização de metodologias ativas, como estudos de caso, resolução de problemas contextualizados e projetos interdisciplinares, mostra-se particularmente adequada para esse público, pois favorece a participação ativa do estudante e o protagonismo no processo educativo. Essas estratégias contribuem para romper com a lógica tradicional de ensino centrada na exposição do professor, promovendo maior envolvimento e significado à aprendizagem matemática.

Dessa forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na andragogia não se limita à adaptação de conteúdos, mas implica uma mudança profunda na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de reconhecer o estudante adulto como sujeito de direitos, produtor de saberes e agente de sua própria formação, fortalecendo o papel social da EJA enquanto política pública de inclusão educacional.

Nesse sentido, a efetivação de uma prática pedagógica coerente com os princípios da andragogia no ensino de matemática demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também uma postura ética e reflexiva por parte do professor. Ao reconhecer o estudante da EJA como sujeito ativo do processo educativo, o docente contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo, respeitoso e significativo, favorecendo a permanência escolar e o fortalecimento da autonomia intelectual dos educandos.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA

Apesar das contribuições significativas da andragogia para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos, a efetivação dessas propostas enfrenta desafios de natureza estrutural, pedagógica e institucional. Entre os principais obstáculos encontram-se a precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência de recursos didáticos específicos e a organização curricular pouco flexível, muitas vezes baseada em modelos pensados para o ensino regular.

A formação inicial de professores, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda dedica espaço reduzido às especificidades da EJA, o que resulta em práticas pedagógicas pouco sensíveis às características do público adulto. Muitos docentes iniciam sua atuação nessa modalidade sem preparo teórico ou metodológico adequado para lidar com turmas heterogêneas, marcadas por diferentes idades, trajetórias escolares, níveis de escolarização e experiências profissionais.

Além disso, a carga horária reduzida e a fragmentação dos conteúdos dificultam o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais aprofundadas e contextualizadas no ensino da matemática. O tempo limitado de permanência do estudante na escola, associado às demandas do trabalho e da vida familiar, exige do professor um planejamento cuidadoso, capaz de priorizar conteúdos essenciais e estratégias que promovam aprendizagens significativas em curto e médio prazo.

Outro desafio relevante refere-se à persistência de concepções tradicionais sobre o ensino da Matemática, ainda fortemente associadas à memorização de procedimentos, à repetição de exercícios e à centralidade do professor como transmissor do conhecimento. Essas práticas, quando reproduzidas na EJA, tendem a reforçar sentimentos de incapacidade e desmotivação, contribuindo para a evasão escolar e para o distanciamento dos estudantes em relação à disciplina.

Nesse contexto, a incorporação dos princípios andragógicos requer não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações na cultura institucional da escola. É necessário reconhecer a EJA como espaço legítimo de produção de conhecimento, rompendo com visões compensatórias ou assistencialistas que historicamente marcaram essa modalidade de ensino.

Assim, enfrentar os desafios estruturais e pedagógicos do ensino de matemática na EJA implica articular formação docente continuada, revisão curricular, produção de materiais didáticos contextualizados e valorização das experiências dos estudantes. Somente a partir desse conjunto de ações torna-se possível consolidar práticas educativas coerentes com os pressupostos da andragogia e com o direito à educação ao longo da vida.

Apesar das contribuições significativas da andragogia para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos, a efetivação dessas propostas enfrenta desafios complexos de natureza estrutural, pedagógica e institucional. Entre os principais obstáculos encontram-se a precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência de recursos didáticos específicos e a organização curricular pouco flexível, frequentemente baseada em modelos pensados para o ensino regular e pouco sensíveis às particularidades do público adulto.

A formação inicial de professores, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda dedica espaço reduzido às especificidades da EJA, o que resulta em práticas pedagógicas limitadas e, muitas vezes, inadequadas às necessidades dos estudantes. Muitos docentes iniciam sua atuação nessa modalidade sem preparo teórico ou metodológico consistente para lidar com turmas heterogêneas, marcadas por diferentes faixas etárias, trajetórias escolares interrompidas, níveis distintos de escolarização e variadas experiências profissionais.

Nesse contexto, a incorporação efetiva dos princípios andragógicos exige transformações que ultrapassam a sala de aula, envolvendo a revisão dos currículos, a ampliação de programas de formação continuada e o incentivo à produção de materiais didáticos contextualizados. Trata-se de compreender que o ensino de matemática na EJA demanda abordagens pedagógicas específicas, fundamentadas no respeito à trajetória de vida dos estudantes e na promoção de sua autonomia intelectual.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos corroboram os pressupostos da andragogia ao evidenciar que o adulto aprende melhor quando percebe sentido e aplicabilidade imediata nos conteúdos estudados (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). No contexto da EJA, o ensino de matemática deve priorizar a resolução de problemas reais, superando práticas tradicionais baseadas na memorização e na repetição mecânica.

A perspectiva da educação matemática crítica contribui para essa discussão ao defender que o ensino da matemática deve possibilitar ao estudante compreender e questionar a realidade social em que está inserido (SKOVSMOSE, 2001). Na EJA, essa abordagem assume caráter ainda mais relevante, pois muitos estudantes buscam na escola instrumentos para melhorar suas condições de vida e trabalho.

Entretanto, a literatura também aponta desafios persistentes, como a formação insuficiente de professores para atuar na EJA e a escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de matemática nessa modalidade (D'AMBROSIO, 2005). Esses desafios evidenciam a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada que contemplem a andragogia como eixo estruturante da prática docente.

A discussão evidencia que a aplicação dos princípios andragógicos no ensino de matemática na EJA representa um avanço significativo na superação de práticas pedagógicas excludentes. Ao considerar o adulto como sujeito ativo do processo de aprendizagem, a escola passa a cumprir um papel mais coerente com as demandas sociais e educacionais desse público.

A educação matemática crítica dialoga diretamente com essa perspectiva, ao defender que o ensino da Matemática deve possibilitar ao estudante compreender, interpretar e transformar a realidade social. Na EJA, essa abordagem assume caráter emancipatório, pois oferece instrumentos para a leitura crítica do mundo e para o exercício da cidadania.

Contudo, a efetivação dessas práticas exige condições institucionais adequadas, investimento em formação docente e políticas públicas que reconheçam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Sem esses investimentos, corre-se o risco de manter práticas tradicionais que desconsideram as necessidades e potencialidades do sujeito adulto.

Dessa forma, a discussão reforça a importância de compreender a andragogia como um eixo estruturante da prática pedagógica na EJA, especialmente no ensino de matemática.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de revisão dos currículos destinados à Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que diz respeito ao ensino da Matemática. Currículos excessivamente rigidificados e distantes da realidade social dos estudantes tendem a reforçar processos de exclusão e desmotivação. A incorporação de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, ao consumo consciente, à organização financeira e aos direitos sociais pode ampliar o sentido da aprendizagem matemática e fortalecer sua função social.

Ademais, a literatura evidencia que a resistência de parte dos estudantes à Matemática não decorre apenas da complexidade dos conteúdos, mas de experiências escolares anteriores marcadas por práticas autoritárias, avaliações punitivas e ausência de diálogo. Nesse sentido, a adoção da andragogia representa não apenas uma alternativa metodológica, mas uma mudança ética e política na forma de compreender o processo educativo.

Portanto, discutir a andragogia no ensino da Matemática na EJA implica reconhecer que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada às condições pedagógicas oferecidas, ao reconhecimento da identidade do estudante adulto e ao compromisso institucional com uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Assim, a incorporação da andragogia ao ensino de matemática na EJA não deve ser compreendida como uma estratégia isolada, mas como parte de um projeto pedagógico comprometido com a equidade educacional. Ao considerar as trajetórias de vida dos estudantes e suas necessidades concretas de aprendizagem, a escola amplia suas possibilidades de atuação social, contribuindo

para a redução das desigualdades e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a andragogia constitui um referencial teórico essencial para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecer o estudante como sujeito histórico, social e portador de saberes construídos ao longo da vida.

Contudo, para que essas práticas se consolidem no cotidiano escolar da EJA, é imprescindível investir na formação inicial e continuada de professores, bem como na produção de materiais didáticos coerentes com a realidade do público atendido. Assim, a andragogia pode contribuir de forma efetiva para a construção de uma educação matemática mais democrática, crítica e socialmente comprometida.

Nesse sentido, reafirma-se que a andragogia oferece fundamentos teóricos e metodológicos essenciais para a qualificação do ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecer o estudante como sujeito histórico, social e portador de saberes, o ensino torna-se mais significativo e alinhado às necessidades reais desse público.

O ensino de matemática, quando desenvolvido a partir de práticas andragógicas, contribui para a superação de dificuldades historicamente associadas à disciplina, promovendo a autonomia intelectual, a criticidade e a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Essa abordagem possibilita a ressignificação do conhecimento matemático, tradicionalmente percebido como inacessível por muitos educandos da EJA.

Assim, investir em práticas pedagógicas fundamentadas na andragogia e na educação matemática crítica constitui um caminho fundamental para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida. A consolidação dessas práticas depende do compromisso coletivo da escola, dos professores e das políticas públicas educacionais voltadas à valorização da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe destacar, ainda, que a consolidação de práticas andragógicas no ensino de matemática demanda o fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização da EJA, à melhoria das condições de trabalho docente e à ampliação do acesso à formação continuada específica para essa modalidade. Sem tais investimentos, correse o risco de que os avanços teóricos permaneçam restritos ao campo acadêmico, sem efetiva repercussão no cotidiano escolar.

Assim, a andragogia deve ser compreendida não apenas como um conjunto de técnicas pedagógicas, mas como uma concepção educacional comprometida com a dignidade humana, com o direito à aprendizagem ao longo da vida e com a justiça social. Ao reconhecer o adulto como protagonista de seu percurso formativo, o ensino de matemática deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a constituir-se como ferramenta de emancipação e participação social.

Desse modo, reafirma-se que a articulação entre andragogia, educação matemática crítica e Educação de Jovens e Adultos representa um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades sociais, mais respeitosas às trajetórias individuais e mais eficazes na promoção de uma educação democrática e transformadora.

Ademais, torna-se fundamental que as instituições de ensino reconheçam a Educação de Jovens e Adultos como um campo legítimo e prioritário das políticas educacionais, garantindo condições adequadas de funcionamento, recursos pedagógicos específicos e valorização do trabalho docente. Esses aspectos são decisivos para que as propostas fundamentadas na andragogia possam ser efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o aprofundamento do debate acerca do ensino de matemática na EJA, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais sensíveis às trajetórias dos estudantes e comprometidas com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2005.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

KNOWLES, Malcolm. The modern practice of adult education. Chicago: Follett, 1980.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood; SWANSON, Richard. The adult learner. Burlington: Elsevier, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2016.
SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2001.

TEORIA E PRÁTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

RESUMO:
A atuação docente na educação básica caracteriza-se por uma complexidade crescente, decorrente das transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a docência para além de uma prática técnica, reconhecendo-a como uma atividade reflexiva, crítica e socialmente situada. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da relação entre teoria e prática na atuação docente na educação básica, articulando essa discussão à noção de práxis pedagógica e à construção dos saberes docentes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se em autores que discutem a práxis pedagógica, os saberes docentes, os desafios contemporâneos da docência e o desenvolvimento profissional do professor. Ao longo do estudo, evidencia-se que a dicotomia historicamente estabelecida entre teoria e prática contribuiu para a fragmentação do trabalho docente e para a desvalorização dos saberes construídos na experiência profissional. Em contraposição a essa visão, o artigo defende a articulação dialética entre teoria e prática como condição essencial para a construção de uma práxis pedagógica reflexiva, na qual o professor se reconhece como sujeito ativo do processo educativo e produtor de conhecimentos. Discute- se, ainda, que os saberes docentes são plurais, dinâmicos e continuamente ressignificados a partir da reflexão sobre a prática, das interações no cotidiano escolar e do enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação básica, como a diversidade dos alunos, a incorporação das tecnologias digitais, as mudanças curriculares e as demandas emocionais e relacionais do trabalho pedagógico. Destaca-se também a escola como espaço privilegiado de produção coletiva de saberes pedagógicos, no qual o diálogo, a colaboração e a reflexão conjunta fortalecem a identidade profissional docente e contribuem para a construção de práticas educativas mais conscientes, inclusivas e contextualizadas. Conclui-se que a superação da dicotomia entre teoria e prática, aliada à valorização da práxis pedagógica e do trabalho coletivo na escola, constitui elemento central para o fortalecimento da atuação docente e para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.
PALAVRAS-CHAVE: Atuação docente. Teoria e prática. Práxis pedagógica. Saberes docentes. Educação básica.

1. INTRODUÇÃO

A atuação docente na educação básica é permeada por desafios complexos que exigem do professor não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre o próprio fazer pedagógico. Em um contexto educacional marcado por transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas, o trabalho docente passa a demandar novas competências, posturas e formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Libâneo (2013), a docência não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a mediação pedagógica e a compreensão do papel social da escola na formação dos sujeitos.

Historicamente, a formação e a atuação dos professores foram organizadas a partir de uma concepção fragmentada do conhecimento, na qual teoria e prática eram compreendidas como campos distintos e, muitas vezes, dissociados. A teoria, associada ao espaço acadêmico, era vista como um conjunto de saberes abstratos, enquanto a prática, restrita ao cotidiano escolar, era entendida como mera aplicação de métodos e técnicas. Segundo Tardif (2014), essa separação contribuiu para a desvalorização dos saberes da experiência docente, reduzindo o professor a um executor de prescrições pedagógicas.

Entretanto, as demandas da educação contemporânea evidenciam que a prática docente não pode ser reduzida à reprodução de conteúdos ou à execução de orientações curriculares. O professor atua em contextos

marcados pela diversidade social, cultural e cognitiva dos estudantes, o que exige sensibilidade pedagógica, capacidade de análise crítica e tomada de decisões fundamentadas. Para Pimenta (2012), a prática pedagógica deve ser compreendida como espaço de produção de conhecimentos, no qual o docente articula saberes teóricos, experiências profissionais e reflexões sobre a realidade escolar.

Nessa perspectiva, a teoria assume papel fundamental, não como um saber distante da realidade educativa, mas como instrumento de compreensão, interpretação e ressignificação da prática docente. A relação entre teoria e prática deve ser entendida como um movimento dinâmico e dialético, no qual a ação pedagógica é constantemente analisada e reconstruída. Freire (1996) destaca que a prática educativa exige reflexão crítica permanente, pois é na articulação entre ação e reflexão que o educador se constitui como sujeito consciente de sua prática.

A articulação entre teoria e prática contribui para a construção de uma práxis pedagógica reflexiva, na qual o professor compreende o sentido de suas ações e reconhece a escola como espaço de formação humana e social. Conforme Schön (2000), o professor reflexivo é aquele que analisa sua prática a partir das situações vivenciadas, mobilizando conhecimentos teóricos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Essa concepção rompe com a lógica da docência como prática puramente técnica e reforça seu caráter crítico e investigativo.

Além disso, a compreensão da relação entre teoria e prática torna-se ainda mais relevante diante dos desafios atuais da educação básica, como a heterogeneidade das turmas, as dificuldades de aprendizagem, as demandas da educação inclusiva e o uso das tecnologias digitais. Esses fatores exigem do professor uma postura investigativa e flexível, capaz de adaptar estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Segundo Nóvoa (2017), o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de refletir sobre a prática e de articular saberes construídos ao longo da formação e da experiência.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da relação entre teoria e prática na atuação docente na educação básica, articulando-a à noção de práxis pedagógica e à construção dos saberes docentes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se em autores que discutem a práxis pedagógica, os saberes docentes, os desafios contemporâneos da docência e o desenvolvimento profissional do professor. Busca-se evidenciar que a superação da dicotomia entre teoria e prática, associada à reflexão crítica sobre a prática educativa e à valorização do trabalho coletivo na escola, constitui elemento central para o fortalecimento da atuação docente e para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A relação entre teoria e prática na atuação docente

A relação entre teoria e prática constitui um elemento estruturante da atuação docente e da compreensão do trabalho pedagógico na educação básica. Durante décadas, essa relação foi marcada por uma concepção fragmentada, na qual a teoria era concebida como um saber produzido em espaços acadêmicos, distante da realidade escolar, enquanto a prática era entendida como a simples aplicação de métodos e conteúdos previamente definidos. Essa dissociação contribuiu para o fortalecimento de modelos pedagógicos tecnicistas, nos quais o professor assumia um papel operacional, com pouca autonomia para refletir, decidir e intervir criticamente em sua prática (LIBÂNEO, 2013).

Essa visão reducionista desconsidera a complexidade do trabalho docente e ignora que o ensino ocorre em contextos sociais, culturais e históricos específicos. O cotidiano escolar é permeado por situações imprevisíveis, conflitos, diversidade de ritmos e formas de aprendizagem, o que exige do professor constantes tomadas de decisão. Conforme Tardif (2014), o exercício da docência mobiliza diferentes tipos de saberes, que não se restringem aos conhecimentos científicos ou pedagógicos, mas incluem os

saberes construídos na experiência profissional e nas interações estabelecidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a prática docente deve ser compreendida como um espaço privilegiado de produção de conhecimentos. Pimenta (2012) argumenta que o professor, ao refletir sobre sua ação pedagógica, produz saberes que contribuem para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. A prática deixa de ser vista como um momento posterior à teoria e passa a ser reconhecida como um campo de investigação, no qual o docente analisa, questiona e ressignifica suas ações a partir das demandas concretas da realidade escolar.

A teoria, por sua vez, desempenha papel fundamental nesse processo ao fornecer referenciais conceituais que auxiliam o professor a interpretar a realidade educativa. Longe de se configurar como um conjunto de prescrições rígidas, a teoria possibilita a compreensão dos fenômenos educacionais, das relações sociais que permeiam a escola e das condições que influenciam o processo de aprendizagem. Segundo Saviani (2011), a teoria educacional deve estar articulada à prática social, contribuindo para a formação de uma práxis pedagógica crítica e transformadora.

A articulação entre teoria e prática ocorre de forma dinâmica e dialética, na medida em que a prática suscita problematizações que demandam fundamentação teórica, e a teoria, ao ser confrontada com a realidade, é constantemente ressignificada. Freire (1996) destaca que a prática educativa exige reflexão crítica permanente, pois é no movimento entre ação e reflexão que o educador se constitui como sujeito de sua prática. Essa perspectiva reforça a compreensão da docência como uma atividade intelectual, ética e política.

A noção de professor reflexivo contribui para aprofundar essa discussão. Schön (2000) defende que o desenvolvimento profissional do docente ocorre quando ele é capaz de refletir sobre sua prática tanto durante a ação quanto após sua realização. Esse processo de reflexão possibilita a análise dos resultados obtidos, a identificação de limites e potencialidades das estratégias utilizadas e a construção de novas formas de intervenção pedagógica. Assim, a reflexão sobre a prática torna-se um elemento essencial para a melhoria contínua do trabalho docente.

Outro aspecto relevante da relação entre teoria e prática diz respeito à autonomia profissional do professor. Quando o docente compreende os fundamentos teóricos que orientam sua prática, ele amplia sua capacidade de tomar decisões pedagógicas conscientes e fundamentadas. De acordo com Contreras (2012), a autonomia docente não se refere à atuação isolada do professor, mas à sua capacidade de agir criticamente dentro das condições institucionais, interpretando e adaptando propostas curriculares às necessidades reais dos alunos.

Além disso, a articulação entre teoria e prática mostra-se indispensável diante dos desafios contemporâneos da educação básica, como a diversidade cultural, a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, as dificuldades de aprendizagem e a incorporação das tecnologias digitais ao ensino. Esses desafios exigem do professor uma postura investigativa, flexível e fundamentada teoricamente. Nóvoa (2017) afirma que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de refletir sobre a prática e de aprender com a própria experiência, em diálogo com os conhecimentos teóricos.

A formação inicial e continuada dos professores também desempenha papel central na construção dessa articulação. Uma formação que valoriza a reflexão sobre a prática contribui para que o docente compreenda o ensino como um processo complexo e contextualizado. Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve promover espaços de reflexão coletiva, nos quais os professores possam analisar suas práticas, compartilhar experiências e construir conhecimentos de forma colaborativa, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Dessa forma, compreender a relação entre teoria e prática na atuação docente implica reconhecer o professor como sujeito ativo do processo educativo, produtor de saberes e agente de transformação da realidade escolar. A superação da dicotomia entre teoria e prática favorece a construção de uma práxis

pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação. Assim, a articulação entre esses dois campos torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e socialmente relevantes.

2.2 A práxis pedagógica e a construção de saberes docentes na educação básica

A compreensão da práxis pedagógica constitui elemento central para a análise da atuação docente na educação básica, uma vez que permite superar a visão fragmentada entre teoria e prática. A práxis pedagógica refere-se à ação educativa intencional, consciente e reflexiva, na qual o professor articula conhecimentos teóricos, experiências profissionais e a realidade social em que está inserido. Nessa perspectiva, a prática docente não se limita à execução de conteúdos curriculares, mas envolve um processo contínuo de reflexão e ressignificação das ações pedagógicas, orientado por objetivos educativos e compromissos sociais mais amplos (PIMENTA, 2012).

A construção dos saberes docentes ocorre de forma dinâmica e está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelo professor no cotidiano escolar. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, resultantes da articulação entre saberes da formação acadêmica, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da experiência. Esses saberes não são adquiridos de forma linear, mas se constroem ao longo da trajetória profissional do docente, sendo constantemente ressignificados a partir das situações concretas enfrentadas no exercício da docência.

Nesse sentido, a práxis pedagógica assume papel fundamental na consolidação desses saberes, pois é no exercício da prática que o professor confronta os conhecimentos teóricos com os desafios reais do ensino. A reflexão sistemática sobre a prática possibilita ao docente analisar suas escolhas metodológicas, avaliar os resultados de suas intervenções e identificar possibilidades de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Schön (2000), esse movimento reflexivo favorece o desenvolvimento profissional, permitindo ao professor agir de forma mais consciente diante de situações complexas, incertas e imprevistas que caracterizam o cotidiano escolar.

A atuação docente na educação básica ocorre em contextos marcados pela diversidade social, cultural e cognitiva dos estudantes, o que exige práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis e contextualizadas. A práxis pedagógica, nesse cenário, deve considerar as especificidades dos alunos, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem, suas experiências socioculturais e suas formas de interação com o conhecimento. Para Libâneo (2013), o ensino significativo depende da capacidade do professor de estabelecer mediações pedagógicas que relacionem os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, promovendo aprendizagens que façam sentido e contribuam para o desenvolvimento integral do educando.

Além disso, a práxis pedagógica está intrinsecamente relacionada à dimensão ética e política da docência. O professor, ao atuar de forma crítica e reflexiva, contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender a realidade social e atuar de forma transformadora. Freire (1996) defende que a prática educativa deve ser orientada pelo diálogo, pela problematização e pelo compromisso com a emancipação dos educandos. Assim, a práxis pedagógica ultrapassa o âmbito técnico da docência e assume um papel social e político fundamental na construção de uma educação democrática.

A construção dos saberes docentes também é influenciada pelas condições institucionais e pelas políticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico. Currículos prescritivos, avaliações externas padronizadas e exigências burocráticas podem limitar a autonomia docente e dificultar o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas. De acordo com Contreras (2012), a autonomia profissional do professor não significa ausência de normas, mas a capacidade de interpretar criticamente as orientações institucionais e tomar decisões pedagógicas conscientes, fundamentadas em princípios éticos e educacionais.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico na consolidação da práxis pedagógica e na ampliação dos sabe-

res docentes. Processos formativos que valorizam a reflexão sobre a prática, o trabalho coletivo e a investigação do cotidiano escolar contribuem para o fortalecimento da identidade profissional do professor.

Imbernón (2011) destaca que a formação continuada deve estar articulada às necessidades reais da escola e dos docentes, promovendo espaços de diálogo, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos pedagógicos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso das tecnologias digitais no contexto da educação básica. A incorporação dessas ferramentas ao processo de ensino e aprendizagem exige do professor novos saberes e competências, que se constroem a partir da experimentação, da análise crítica e da reflexão sobre a prática pedagógica. A práxis pedagógica possibilita ao docente avaliar de forma consciente o uso das tecnologias, evitando abordagens meramente instrumentais e promovendo estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa, a autonomia dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico (KENSKI, 2012).

Além dos aspectos metodológicos e tecnológicos, a práxis pedagógica também envolve uma dimensão relacional, uma vez que o processo educativo se constrói a partir das interações entre professores e alunos. As relações estabelecidas em sala de aula influenciam diretamente a aprendizagem, o engajamento e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver saberes relacionados à escuta, ao diálogo e à mediação de conflitos, reconhecendo a sala de aula como um espaço de convivência, construção coletiva e respeito mútuo. A reflexão sobre essas relações, integrada à práxis pedagógica, contribui para a criação de ambientes educativos mais acolhedores e favoráveis à aprendizagem.

Dessa forma, a práxis pedagógica configura-se como um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes docentes, no qual teoria e prática se articulam de maneira indissociável. Reconhecer a importância da práxis pedagógica na educação básica implica valorizar o professor como sujeito ativo do processo educativo, capaz de produzir conhecimentos, refletir criticamente sobre sua atuação e contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Assim, a construção de saberes docentes fundamentados na reflexão crítica sobre a prática constitui elemento essencial para o fortalecimento da atuação docente e para a promoção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

2.3 Os desafios contemporâneos da docência e a ressignificação dos saberes pedagógicos

A docência na educação básica, no contexto contemporâneo, caracteriza-se por uma crescente complexidade, decorrente das transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Essas mudanças exigem do professor não apenas domínio de conteúdos curriculares, mas também a capacidade de ressignificar continuamente seus saberes pedagógicos a partir das demandas emergentes da realidade escolar. Nesse cenário, a práxis pedagógica assume papel fundamental, pois é por meio dela que o docente interpreta os desafios da profissão e constrói respostas pedagógicas contextualizadas.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores refere-se à heterogeneidade das salas de aula. A diversidade de trajetórias escolares, contextos socioculturais, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas exige práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferenças. A construção dos saberes docentes, nesse contexto, ocorre a partir da reflexão sobre essas realidades diversas, permitindo ao professor desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem de todos os alunos. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na interação com o contexto de trabalho e se transformam à medida que o professor enfrenta novas situações pedagógicas.

Outro desafio significativo diz respeito à incorporação das tecnologias digitais no processo educativo. A presença constante de recursos tecnológicos na sociedade contemporânea impacta diretamente as formas de ensinar e aprender, exigindo do professor

novos saberes e competências pedagógicas. A simples utilização de tecnologias não garante melhorias no processo de ensino e aprendizagem; é necessário que o docente reflita criticamente sobre sua prática, integrando esses recursos de forma intencional e pedagógica. Segundo Kenski (2012), o uso das tecnologias na educação deve estar associado à construção de práticas reflexivas, capazes de favorecer a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Além das tecnologias, a intensificação do fluxo de informações e a rapidez com que os conhecimentos se transformam também configuram desafios relevantes para a docência. O professor, diante de um volume crescente de conteúdos e demandas informacionais, precisa desenvolver critérios pedagógicos para selecionar, organizar e mediar o conhecimento escolar. Nesse contexto, os saberes docentes passam a incluir a capacidade de promover aprendizagens significativas, orientando os alunos na construção do pensamento crítico e na análise reflexiva das informações, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

As mudanças nas políticas educacionais e nas orientações curriculares também configuram desafios relevantes para a docência. Reformulações curriculares, implementação de novas diretrizes e avaliações externas impõem exigências constantes ao trabalho do professor, que precisa reinterpretar essas orientações à luz de sua realidade pedagógica. Nesse sentido, os saberes docentes não se restringem ao cumprimento de normas, mas envolvem a capacidade crítica de adaptar o currículo às necessidades dos alunos. Para Sacristán (2000), o currículo é uma construção social que se concretiza na prática pedagógica, sendo ressignificado pelo professor no cotidiano escolar.

Além dos aspectos pedagógicos e curriculares, a docência contemporânea é atravessada por desafios de ordem relacional e emocional. O professor lida diariamente com situações de indisciplina, desmotivação, conflitos interpessoais e fragilidades emocionais dos alunos, o que exige saberes relacionados à escuta, ao diálogo e à mediação. Esses saberes, muitas vezes, não são plenamente desenvolvidos na formação inicial, sendo construídos ao longo da prática profissional. A reflexão sobre essas experiências contribui para o fortalecimento da práxis pedagógica e para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e significativos.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à intensificação do trabalho docente e às condições institucionais que impactam a atuação do professor. A sobrecarga de tarefas burocráticas, a pressão por resultados e a escassez de tempo para o planejamento e a reflexão coletiva podem limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas. Diante desse cenário, a ressignificação dos saberes docentes torna-se fundamental para que o professor compreenda sua atuação para além da execução técnica, reafirmando-se como sujeito intelectual e produtor de conhecimento pedagógico.

A práxis pedagógica, portanto, constitui-se como espaço privilegiado para o enfrentamento desses desafios contemporâneos. Ao refletir sobre sua prática, o professor desenvolve a capacidade de analisar criticamente as condições em que atua, reinterpretar suas experiências e construir novos saberes pedagógicos. Conforme Pimenta (2012), a práxis docente envolve um movimento permanente de ação e reflexão, no qual o professor atribui sentido à sua atuação e fortalece sua identidade profissional.

Outro elemento fundamental no enfrentamento dos desafios contemporâneos da docência refere-se ao fortalecimento do trabalho coletivo no interior da escola. A construção de saberes docentes não ocorre de forma isolada, mas se desenvolve a partir da interação entre professores, da troca de experiências e da reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Espaços institucionais que favorecem o diálogo e a colaboração contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de soluções coletivas frente aos desafios educacionais, fortalecendo a escola como comunidade de aprendizagem.

Dessa forma, os desafios contemporâneos da docência não devem ser compreendidos apenas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A ressignificação dos saberes

docentes, articulada à práxis pedagógica, possibilita ao professor construir práticas educativas mais conscientes, críticas e contextualizadas. Assim, o enfrentamento dos desafios da educação básica contribui para o fortalecimento da atuação docente e para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes.

2.4 A escola como espaço de produção coletiva de saberes pedagógicos

A compreensão da escola como espaço de produção coletiva de saberes pedagógicos pressupõe superar a visão tradicional que a reduz a um local meramente reprodutor de conhecimentos sistematizados. Nessa perspectiva, a escola se configura como um ambiente vivo, marcado por interações sociais, trocas simbólicas e processos contínuos de construção de sentidos, nos quais os saberes docentes são produzidos, ressignificados e compartilhados coletivamente. Tal concepção dialoga com a noção de práxis pedagógica enquanto ação reflexiva, crítica e transformadora, uma vez que os saberes não se constroem de forma isolada, mas emergem das relações estabelecidas no cotidiano escolar (FREIRE, 1996).

Os saberes pedagógicos, nesse contexto, não se limitam aos conhecimentos adquiridos na formação inicial ou aos documentos normativos que orientam a prática docente, mas são constantemente reelaborados a partir das experiências vivenciadas na escola. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes possuem natureza plural, sendo constituídos por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes últimos assumem papel central no espaço escolar, pois se desenvolvem no exercício cotidiano da docência e nas interações entre professores, alunos e demais atores da comunidade educativa.

A dinâmica institucional da escola favorece a construção de saberes compartilhados quando possibilita momentos de diálogo, reflexão e cooperação entre os profissionais da educação. Práticas como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, projetos interdisciplinares e ações colaborativas contribuem para que os docentes analisem criticamente suas práticas, confrontem diferentes perspectivas e elaborem estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a coletividade fortalece a práxis pedagógica ao romper com práticas individualizadas e fragmentadas, promovendo uma atuação docente mais consciente e integrada (LIBÂNEO, 2013).

Além disso, compreender a escola como espaço coletivo de produção de saberes implica reconhecer sua dimensão ética e política. A prática pedagógica desenvolvida no interior da escola está diretamente relacionada a um projeto de sociedade e a determinadas concepções de educação. Saviani (2008) ressalta que a educação escolar deve estar comprometida com a transformação social, o que exige do professor uma atuação crítica e intencional. Assim, os saberes produzidos coletivamente no espaço escolar não são neutros, mas refletem valores, princípios e escolhas pedagógicas que impactam diretamente a formação dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre a produção coletiva de saberes e os desafios contemporâneos da docência. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, diversidade cultural e rápidas transformações, a troca de experiências entre os professores torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas. Pimenta e Ghedin (2012) destacam que a reflexão coletiva sobre a prática contribui para o desenvolvimento de uma docência crítica, capaz de responder de forma mais efetiva às demandas impostas pela realidade escolar.

A escola configura-se, portanto, como um espaço formativo permanente, no qual os saberes pedagógicos são continuamente construídos e ressignificados a partir da práxis docente. Essa produção coletiva contribui para o fortalecimento da identidade profissional do professor, uma vez que o compartilhamento de experiências e a reflexão conjunta favorecem a construção de sentidos sobre o fazer docente. Esses processos reforçam a compreensão da docência como uma prática social construída no diálogo, na colaboração e na coletividade escolar. Nóvoa (2009) enfatiza que a identidade profis-

sional se constitui no diálogo com o outro, sendo a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas.

Dessa forma, reconhecer a escola como espaço de produção coletiva de saberes pedagógicos implica valorizar as relações humanas e o trabalho docente como elementos centrais do processo educativo. Essa concepção reforça a importância de uma práxis pedagógica crítica e reflexiva, capaz de articular teoria e prática de maneira consciente, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar a importância da articulação entre teoria e prática na atuação docente na educação básica, compreendendo-a como elemento central para a construção da práxis pedagógica e dos saberes docentes. A discussão evidenciou que a docência não pode ser reduzida a uma atividade técnica ou à simples aplicação de conteúdos e métodos, mas deve ser entendida como uma prática social complexa, situada historicamente e permeada por dimensões éticas, políticas e pedagógicas.

A análise da relação entre teoria e prática demonstrou que a superação da dicotomia historicamente construída entre esses dois campos é fundamental para o fortalecimento da atuação docente. Quando articuladas de forma dialética, teoria e prática possibilitam ao professor interpretar criticamente a realidade escolar, fundamentar suas decisões pedagógicas e ressignificar continuamente suas ações. Nesse sentido, a prática docente deixa de ser um espaço de mera execução e passa a constituir-se como um campo legítimo de produção de conhecimentos pedagógicos.

A reflexão sobre a práxis pedagógica permitiu compreender que os saberes docentes são construídos de forma plural, dinâmica e contínua, a partir da formação inicial, da experiência profissional e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. A valorização desses saberes contribui para o reconhecimento do professor como sujeito ativo do processo educativo, capaz de refletir sobre sua prática, enfrentar os desafios da docência e promover aprendizagens significativas. Assim, a práxis pedagógica configura-se como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente.

Os desafios contemporâneos da docência, como a heterogeneidade das salas de aula, a incorporação das tecnologias digitais, as mudanças curriculares e as demandas emocionais e relacionais do trabalho pedagógico, reforçam a necessidade de uma atuação docente reflexiva e fundamentada teoricamente. Esses desafios exigem do professor a capacidade de ressignificar seus saberes pedagógicos, desenvolver práticas flexíveis e contextualizadas e atuar de forma crítica frente às condições institucionais e sociais que atravessam a escola.

Nesse contexto, destacou-se a importância da escola como espaço de produção coletiva de saberes pedagógicos. A construção de conhecimentos docentes não ocorre de forma isolada, mas se desenvolve no diálogo, na colaboração e na reflexão conjunta entre os profissionais da educação. Práticas coletivas fortalecem a identidade profissional do professor, favorecem a análise crítica da prática pedagógica e contribuem para a construção de uma práxis educativa mais consciente, integrada e comprometida com a transformação social.

Diante das discussões apresentadas, conclui-se que a articulação entre teoria e prática, associada à reflexão crítica sobre a prática educativa e à valorização do trabalho coletivo na escola, constitui elemento essencial para o fortalecimento da atuação docente na educação básica. Reconhecer o professor como produtor de saberes e agente de transformação da realidade educacional implica investir em processos formativos que promovam a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a práxis pedagógica consolida-se como fundamento para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a justiça social.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
São Paulo: Paz e Terra, 1996.
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed.
Campinas: Papirus, 2012.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.
PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados,
2008.
SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed.
Campinas: Autores Associados, 2011.
SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes,
2014.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

RESUMO
Esse artigo tem como objetivo abordar reflexões a respeito das artes e sua importância como uma educação complementar. A metodologia utilizada nesse artigo é pautada em pesquisa bibliográfica. Tem como resultado perceber que todo jovem merece uma educação completa e competitiva que inclua as artes. A estrutura global, cultura de inovação e espírito empreendedor da América dependem da força de uma educação de classe mundial. Existem dados suficientes para apoiar de forma esmagadora a crença de que o estudo e a participação nas artes plásticas são componentes-chave para melhorar o aprendizado em todas as áreas acadêmicas. A arte é prática, tem recompensas imediatas, foca em realizações positivas, desenvolve produtos concretos e promove a colaboração. As artes oferecem muitas oportunidades para os alunos demonstrarem suas habilidades por meio de apresentações autênticas. As artes permitem que as crianças cresçam em confiança e aprendam a pensar positivamente sobre si mesmas e sobre o aprendizado. A educação artística ajuda a tornar o aprendizado importante para os alunos, dando-lhes um meio para conectar novos conhecimentos a experiências pessoais e expressar o que aprenderam a outros. A educação complementar, entendida como o conjunto de práticas e atividades que enriquecem o processo formativo para além das disciplinas tradicionais, encontra na arte um de seus elementos mais significativos. A presença das artes nesse contexto não se limita ao entretenimento ou à ocupação do tempo livre, mas assume um papel pedagógico e formativo essencial, capaz de ampliar horizontes culturais, desenvolver habilidades socioemocionais e estimular a criatividade dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Inovação; Participação

INTRODUÇÃO

O motivo para a escolha do tema foi de perceber que o propósito da educação artística é fomentar uma atmosfera e cultura positivas nas escolas. Ao integrar as artes em todo o currículo, é possível reduzir as referências disciplinares, enquanto aumenta a eficácia do ensino e a capacidade dos professores de atender às necessidades dos alunos. Aprender a tocar um instrumento musical, criar uma obra de arte, dançar ou cantar em um coral ensina às crianças a importância de dar pequenos passos, praticar para aprimorar habilidades, ser persistente e ter paciência para o crescimento e desenvolvimento pessoal. Os estudantes ganham confiança ao se esforçarem para realizar coisas que não são fáceis para eles. Além disso, adquirir habilidades em disciplinas artísticas auxilia os jovens no desenvolvimento de seu caráter, aprendendo hábitos, comportamentos e atitudes necessários para o sucesso em qualquer área de atuação.

A justificativa do tema é mostrar que a Arte estimula a criatividade, uma das habilidades mais valorizadas pelos empregadores no século 21. Alunos que recebem uma educação rica em artes apresentam um desempenho superior nas avaliações de criatividade em comparação com aqueles que têm pouca ou nenhuma educação artística. Por exemplo, estudantes de artes cênicas demonstram maior flexibilidade e adaptabilidade de pensamento em relação aos seus colegas. Imagine aulas em que os alunos criam obras de arte originais, cheias de cores, que expressam um uso criativo do espaço, desenvolvendo seus próprios ritmos ou escrevendo e produzindo suas próprias peças. Essas aulas proporcionam um ambiente propício para estimular a criatividade, uma habilidade crucial em um mundo em constante mudança.

O problema de pesquisa desse trabalho é notar que as Artes promovem níveis mais elevados de pensamento, que são transferíveis para a aprendizagem de outras disciplinas acadêmicas e para a vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, considerar diferentes perspectivas, analisar e sintetizar informa-

ções. Em um mundo em que os alunos frequentemente precisam navegar em um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, habilidades de pensamento crítico são essenciais para a preparação universitária e para a aprendizagem ao longo da vida.
As artes envolvem a medição, manipulação de números e pensamento proporcional, todos os quais estimulam o pensamento matemático. Os alunos também aprendem padrões (como ritmos musicais e padrões de dança), relações espaciais e geométricas (padrões de arte visual) e habilidades tridimensionais (ao moldar modelos de argila). Alunos que estudam artes, especialmente música, superam seus colegas que não estudam artes em avaliações de matemática. Além disso, o ensino integrado de matemática e artes facilita a aquisição de habilidades de computação e estimativa, bem como o entendimento de conceitos desafiadores, como frações.
Obras de arte fornecem um contexto visual para aprender sobre períodos históricos. Música, pintura, teatro e dança auxiliam na compreensão da literatura. Projetos gráficos e desenhos, como os criados por inventores e engenheiros, complementam o aprendizado sobre princípios e inovações científicas e tecnológicas.
As artes ensinam aos jovens a apreciar a beleza, proporção e graça. Os alunos podem explorar conflitos, poder, emoção e a própria vida. O poder das artes reside em sua capacidade notável de proporcionar alegria, ajudar na compreensão da tragédia, promover a empatia e dar vida às palavras escritas.
A criação artística permite que os alunos experimentem a sensação de serem membros ativos de uma comunidade e trabalhem em equipe para estabelecer e alcançar objetivos comuns. Ao desenvolver uma produção teatral, realizar uma performance em grupo ou se envolver em qualquer esforço artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. Ao trabalharem juntos, eles aprendem a compreender as diferenças e a diversidade, percebendo como o trabalho em equipe contribui para um desempenho excepcional. Ao ensinar os alunos a viver e trabalhar em conjunto, as artes contribuem para tornar as escolas ambientes de aprendizagem mais seguros e pacíficos. Nas artes, os alunos aprendem a expressar suas intenções, receber e oferecer críticas construtivas e ouvir ativamente as ideias dos outros.

AS ARTES E A FORMAÇÃO HUMANA
O impacto das artes na formação humana revela a essência inventiva da humanidade. Através de atos criativos, os fios multicoloridos do coração, mente e alma se entrelaçam em cada indivíduo. A visão geral, ao considerar o que a família humana compartilha, é evidente nas similaridades entre as culturas na expressão criativa, desde as primeiras pinturas em cavernas feitas por nossos antepassados em todos os continentes.
Essa capacidade essencial do ser humano - a imaginação criativa - é o que tem alimentado a resiliência do espírito humano diante das circunstâncias mais desafiadoras, bem como elevado a conquistas surpreendentes que inspiram as almas de outros seres humanos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A expressão artística é um conceito amplo e desempenha um papel fundamental no progresso humano. A arte abrange uma ampla gama de atividades criativas e os resultados dessas atividades. É um campo diversificado, englobando manifestações artísticas em várias formas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras formas de mídia visual.

Para Schiller a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espi-

ritual do homem" (MÉSZÁROS, 2006, p.264)

A arquitetura é frequentemente considerada uma das manifestações visuais, assim como as artes decorativas. As primeiras formas de arte foram descobertas em paredes de antigas cavernas, tanto na forma de esculturas em pedra quanto em pinturas. Portanto, é plausível imaginar que a pintura tenha sido a primeira forma de arte.
A pintura é a forma de arte mais acessível, pois nos proporciona uma impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras formas de arte cênica, assim como a literatura e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte.
Conforme Barbosa (1991) coloca:

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o fruidor, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, uma pintura, uma escultura criada pelo artista trazem alegria a ele durante o ato da criação; trazem alegria novamente após algum tempo, quando ele recria ou revive imaginativamente o momento original da criação, e também proporcionam uma grande sensação de prazer para quem observa essa arte com atenção.
A arte é uma forma de expressar muitas coisas. É uma maneira de lidar com sentimentos que não podem ser expressos de maneira convencional, como através de conversas ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar emoções. Até o século XVII, a arte se referia a qualquer habilidade ou domínio e não era diferenciada de artesanato ou ciências. No uso moderno, as artes plásticas, onde as considerações estéticas são fundamentais, se distinguem das habilidades adquiridas de forma geral e das artes decorativas ou aplicadas.
Hoje em dia, a arte não é apenas uma forma de expressar ideias, mas também tem sido usada para transmitir informações ou mensagens às massas. A arte pode ser utilizada para fins políticos e agendas sociais, como caricaturas editoriais e pinturas que retratam figuras políticas ou religiosas. A arte pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas de perspectivas diferentes.
A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A arte conforta o homem por meio de poemas, literatura, canções, drama e cinema. Os amantes da arte podem passar a vida inteira trabalhando pela arte. A arte serve para cumprir o desejo do homem de transcender a morte e a decadência a que todas as coisas terrenas estão sujeitas. A arte consola o homem para ajudá-lo a imaginar o que é desejado, mas não está imediatamente disponível para uso.
A arte leva você para outro mundo onde você interpreta tudo por suas emoções. Isso permite que ele viva uma vida dupla sem a tortura e a morbidez da esquizofrenia. A importância da arte está relacionada à natureza de nosso ambiente construído pelo homem e se o criamos para ser um conforto ou um tormento. Para compreender o lugar da arte e da beleza na cultura contemporânea, você precisa recorrer às formas históricas de arte.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1998, P.16)

É natural para a essência humana apreciar a estética ao nosso redor, que pode englobar elementos naturais e construídos, como montanhas, rios, paisagens deslumbrantes e belas estruturas arquitetônicas, respectivamente. Ficamos frequentemente maravilhados quando deparamos com uma pintura magnífica, um poema inspirador ou uma melodia suave, experimentando uma sensação interna de felicidade e serenidade diante dessas manifestações.
Embora tradicionalmente associemos a arte a obras expostas em museus ou galerias, a verdade é que a arte está presente em todas as esferas de nossa vida, em múltiplas formas, e possui um valor significativo. 'Arte' é um termo frequentemente relacionado a peças expostas em galerias de arte ou museus, como pinturas renascentistas ou esculturas modernas. No entanto, a arte possui uma diversidade muito mais ampla do que essa classificação sugere. Na realidade, estamos constantemente cercados por arte, mesmo sem perceber. Ela permeia nossas vidas de maneiras sutis e desempenha um papel fundamental em nosso cotidiano.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 21).

Descrever de forma precisa a palavra "arte" pode ser desafiador, mas de maneira geral entendemos a arte como uma forma de expressar os sentimentos de alguém por meio de diferentes objetos ou meios, como papel, música, cores, tecnologia, magia, fotografia, entre outros. Cada artista utiliza meios distintos para expressar suas emoções internas. A arte pode ser abstrata, realista, naturalista, conceitual e inspiradora. É gratificante estar imerso na arte e tê-la presente em nosso cotidiano. Quando entramos na casa de alguém, é difícil deixar de apreciar a decoração da sala. Podemos encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, fotografias adornando as paredes, pinturas penduradas acima do sofá ou qualquer peça de destaque posicionada em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre outros exemplos. A importância da arte na vida humana merece ser considerada.
Arte e música: A arte desempenha um papel significativo em nossas vidas, o que fica evidente pelo fato de que cada um de nós tem uma televisão e um aparelho de música em casa, que são utilizados diariamente, representando uma aplicação prática da arte. Ouvimos música de diversos artistas diariamente e assistimos a filmes e programas de televisão nos quais atuam diferentes artistas. A música é uma forma de arte capaz de trazer imensa alegria à vida e pode ter um grande impacto em nosso humor. Por vezes, a música possui um efeito calmante, capaz de nos fazer esquecer de todas as tensões e preocupações. No ambiente de trabalho, em particular, a música é algo que pode ajudar as pessoas a definir o clima para o que estão prestes a fazer. Se estamos lidando com algo difícil ou desafiador, ou nos sentindo cansados, uma música enérgica provavelmente nos despertará e adicionará entusiasmo à situação. Por outro lado,
[...] arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. (Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são com toda a sua individualidade e peculiaridades (SOARES, 2006, p. 73).

Outra importância da arte é que ela preserva nossa cultura. Monumentos antigos e outras reivindicações artísticas, incluindo roteiros, formas musicais, formas de dança e padrões de design, estão incluídos em nossa heran-

ça cultural. Quando vemos essa preservação cultural, ficamos sabendo do nosso passado orgulhoso e também ajudamos as gerações vindouras a descobrir suas raízes. Portanto, a arte também serve para levar nossas mensagens culturais às gerações.

Os PCN – Arte, apontam para um diálogo entre a arte e o cotidiano multicultural, propondo idealmente que o aprendizado artístico permita a aproximação entre indivíduos e culturas. A arte teria uma função importante a cumprir? Situar o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico. Considerando que, não só o saber, mas também o fazer artístico permeiam todas as formas de conhecimento humano, pois em todas as disciplinas há noções estéticas e éticas, ao PCN aprofundam e reformulam o que significa aprender e ensinar arte, no contexto contemporâneo, para que seja alcançado o desejado desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, flexibilidade (BECKER, 2011, p.39).

Às vezes, podemos nos questionar por que todas essas coisas têm tanta importância em nossa vida diária, e pensar que poderíamos ter sobrevivido tranquilamente sem elementos artísticos. Poderíamos buscar alternativas, certo? No entanto, é exatamente por isso que a arte é tão valiosa! Embora ela não seja essencial para satisfazer nossas necessidades básicas, a arte traz alegria à vida. Quando visitamos uma estação montanhosa e admiramos a imensa beleza natural, essa experiência permanece conosco por muitos dias. Ao contemplar uma pintura ou um pôster que escolhemos para decorar a parede de nossa sala, sentimos uma felicidade interior. Esculturas ou estatuetas posicionadas no parapeito da janela da cozinha criam uma sensação de alegria. Essas diversas formas de arte que nos cercam se unem para criar a atmosfera na qual desejamos viver, uma atmosfera pessoal e única para cada um de nós.
A arte vai além de ser apenas entretenimento e preservação cultural, ela pode ser uma poderosa fonte de inspiração. É fácil encontrar arte inspiradora, como pôsteres que são frequentemente exibidos em locais de trabalho para motivar os funcionários a serem produtivos. Cada vez mais empresas estão incorporando arte em seus escritórios e tocando música de fundo, pois está comprovado que isso melhora significativamente a qualidade dos resultados finais. Além disso, existem músicas inspiradoras sendo criadas para equipes que participam de eventos de alta pressão, o que também é uma forma de arte inspiradora. Talvez você tenha uma obra de arte pessoal que considere particularmente motivadora. Muitas pessoas acham que a música tocada nas academias as inspira a se exercitarem.

HISTÓRIA DA ARTE
Para compreender o verdadeiro significado da arte, é necessário voltar ao período histórico em que o conceito de arte genuína surgiu. Embora no mundo moderno a arte tenha adquirido um aspecto comercial, ainda existem aqueles que respeitam a arte em sua forma original. As maiores conquistas e monumentos da humanidade, como pirâmides e edifícios históricos, são tentativas do ser humano de eternizar memórias de eventos importantes ou simbolizar a perda de entes queridos que, inicialmente, se foram para sempre. Podemos afirmar com segurança que a arte é um produto do amor-próprio humano e uma ardente esperança de viver para sempre em um mundo além deste. Não seria incorreto dizer que a arte é um meio e um fim.
De acordo com Cavassin (2008. p 49):

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade.

Manifestações artísticas como esculturas, pinturas em grutas e pinturas rupestres do Paleolítico Superior, que remontam a cerca de 40.000 anos atrás, foram descobertas, mas o significado exato dessas expressões

artísticas é frequentemente contestado devido ao pouco conhecimento sobre as culturas que as produziram. Além disso, interpretar todo o trabalho realizado em tempos antigos torna-se bastante difícil. Muitas das grandes tradições artísticas têm suas raízes nas civilizações antigas, como o Antigo Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Índia, China, Grécia Antiga, Roma, bem como as civilizações Inca, Maia e Olmeca. Cada uma dessas civilizações primitivas desenvolveu um estilo único e característico em sua arte.

Devido ao tamanho e à longevidade dessas civilizações, mais obras de arte sobreviveram e sua influência foi transmitida para outras culturas e períodos posteriores.

No Oriente, a arte islâmica rejeitou a iconografia e deu ênfase a padrões geométricos, caligrafia e arquitetura. Mais a leste, a religião também dominou os estilos e as formas artísticas. Isso marcou uma fase importante no desenvolvimento da arte religiosa. A Índia e o Tibete deram destaque a esculturas pintadas e dança, enquanto a pintura religiosa incorporou muitas convenções da escultura, com ênfase em cores contrastantes e contornos marcantes. Durante esse período, houve o surgimento de várias formas de dança e um considerável desenvolvimento no campo da música. A xilogravura tornou-se uma técnica importante no Japão a partir do século XVII.

O final do século XIX testemunhou uma série de movimentos artísticos, como a arte acadêmica, o simbolismo, o impressionismo e o fauvismo, entre outros. Esse período foi marcado por um grande número de movimentos artísticos. A história da arte do século XX é uma narrativa de possibilidades infinitas e da busca por novos padrões, com cada um sendo sucessivamente destruído pelo próximo.

Dessa forma, os parâmetros do Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, etc., não podem ser mantidos além do tempo em que foram inventados. A crescente interação global nesse período resultou em uma influência equivalente de outras culturas na arte ocidental, como a influência da escultura africana em Pablo Picasso. O Ocidente teve um grande impacto na arte oriental nos séculos XIX e XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é amplamente reconhecido o impacto e a importância das artes em nossas vidas. A arte está presente em todos os lugares e nos influencia diariamente, mesmo que não estejamos conscientes disso. As diversas formas de arte, como pintura, música e vídeos, podem ter um grande impacto em nosso estado de espírito e emoções. O interesse e apreciação pela arte estão aumentando a cada dia.

Atualmente, a educação artística e artesanal é incentivada nas escolas para crianças, pois oferece uma plataforma para que os mais jovens expressem e explorem sua imaginação. A arte está presente em todos os lugares que vamos. Pesquisas e estatísticas confirmam que a educação artística ajuda a resolver problemas e aprimora as habilidades de pensamento crítico. As artes desempenham um papel fundamental como meio de aprendizado, prática e expressão de uma variedade de emoções.

As artes são uma parte fundamental da educação e desempenham um papel valioso no desenvolvimento dos alunos. Elas proporcionam uma maneira única de expressão e comunicação, permitindo que os alunos explorem e compartilhem suas emoções, ideias e perspectivas de maneiras criativas.

Além disso, as artes ajudam a aprimorar a capacidade dos alunos de se expressar e comunicar efetivamente. Elas incentivam a autoexpressão e promovem a confiança e a autoestima, à medida que os alunos descobrem suas próprias vozes e ganham a habilidade de se comunicar de forma clara e persuasiva.

As artes também desempenham um papel importante na promoção da diversidade e da inclusão. Elas fornecem uma plataforma para que os alunos compartilhem suas perspectivas únicas e explorem diferentes culturas, tradições e experiências. Isso cria um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde a diversidade é valorizada e celebrada.

As artes também são uma forma de expressão emocional e podem ajudar os alunos a lidar com suas emoções e a desenvolver habilidades de autoconsciência. Elas oferecem

uma saída criativa para o estresse, a ansiedade e outras emoções difíceis, permitindo que os alunos processem e expressem seus sentimentos de maneira saudável.
Portanto, as artes desempenham um papel crucial na formação dos alunos, proporcionando-lhes uma maneira única de se expressar, desenvolver habilidades essenciais e explorar diferentes perspectivas. Elas promovem a criatividade, a comunicação, a colaboração e a autoexpressão, ao mesmo tempo em que enriquecem a diversidade e a inclusão. Portanto, investir na educação artística é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011. Disponível em:http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza Becker.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1997.

BRASIL – Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF,1998.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R. cient./FAP, Curitiba, v.3. 2008.

ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. Disponível http://www.marxists.org/portugues/index.htm, acessado em 13 fevereiro de 2024.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antônia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SOARES, Alexsandro Rosa. A importância da arte para a socialização. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 12 nov 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESIGN THINKING COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ

RESUMO

Este estudo investiga a aplicação de metodologias ativas na educação infantil, com foco no Design Thinking como ferramenta pedagógica. As metodologias ativas, ao colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovem uma educação mais dinâmica e participativa. O Design Thinking, originalmente utilizado em contextos empresariais, tem sido adaptado para o ambiente escolar, visando desenvolver habilidades como criatividade, empatia e resolução de problemas. Na educação infantil, essa abordagem permite que as crianças explorem soluções para problemas reais, estimulando sua curiosidade e capacidade crítica. A pesquisa destaca a importância de um planejamento pedagógico que integre as etapas do Design Thinking — empatia, definição, ideação, prototipação e teste — de forma lúdica e acessível, respeitando o ritmo e as necessidades das crianças. Além disso, enfatiza a necessidade de formação contínua dos educadores e apoio institucional para a implementação eficaz dessas metodologias. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas, especialmente o Design Thinking, contribui significativamente para a formação de crianças mais criativas, críticas e preparadas para os desafios do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Design Thinking. Educação Infantil. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa, colaborativa e criativa. As metodologias ativas, especialmente o Design Thinking, emergem como alternativas inovadoras para atender a essas demandas.

O Design Thinking é uma abordagem centrada no ser humano, originada no campo do design, que busca soluções criativas para problemas complexos por meio de um processo iterativo que inclui as etapas de empatia, definição, ideação, prototipagem e teste. Segundo Brown (2009), essa metodologia coloca o usuário no centro do processo de criação, visando entender suas necessidades e desejos para desenvolver soluções mais efetivas.

Na educação infantil, o Design Thinking se adapta às especificidades do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a colaboração e a resolução criativa de problemas. De acordo com o estudo de Lima, Lima e Oliveira (2019), a aplicação do Design Thinking em sala de aula favorece a construção colaborativa do conhecimento, despertando habilidades e potencialidades nos alunos, tornando-os protagonistas de seu aprendizado.

Além disso, a integração do Design Thinking com outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, potencializa o engajamento dos estudantes e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A pesquisa de Santos Filho et al. (2024) destaca que a combinação dessas abordagens cria um ambiente educacional dinâmico e estimulante, fomentando criatividade, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas.

Contudo, a implementação eficaz do Design Thinking na educação infantil requer uma adaptação cuidadosa às realidades locais, considerando as características da comunidade escolar, os recursos disponíveis e a formação contínua dos educadores. A superação desses desafios é essencial para garantir que as práticas pedagógicas inovadoras alcancem seu pleno potencial.

A aplicação do Design Thinking na educação infantil não se limita à resolução de problemas concretos; ela também envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a formação integral das crianças. De acordo com a pesquisa de Lima, Lima e Oliveira (2019), a metodologia

favorece a construção colaborativa do conhecimento, despertando habilidades e potencialidades nos alunos, tornando-os protagonistas de seu aprendizado.

Além disso, o Design Thinking promove a integração de conhecimentos de diversas disciplinas, refletindo uma abordagem multidisciplinar que é fundamental para o desenvolvimento de competências no século XXI. Segundo a Quantum Educacional (2024), essa integração permite que os alunos compreendam a utilidade dos conhecimentos adquiridos, aplicando-os em projetos reais e concretos, o que potencializa a absorção de conhecimento.

Contudo, a implementação eficaz do Design Thinking na educação infantil enfrenta desafios significativos. A adaptação das etapas do método ao perfil cognitivo infantil e a disponibilidade de materiais adequados são questões que exigem atenção. A pesquisa de Santos Filho et al. (2024) destaca que a combinação de abordagens ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, cria um ambiente educacional dinâmico e estimulante, fomentando criatividade, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas.

Para superar esses desafios, é necessário um planejamento cuidadoso que considere as especificidades do contexto escolar, os recursos disponíveis e a formação contínua dos educadores. A pesquisa de Awari (2024) sugere que o Design Thinking pode ser uma ferramenta poderosa para personalizar o ensino, permitindo que os educadores atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo o engajamento e maximizando seu potencial de aprendizado.

Este artigo tem como objetivo explorar a aplicação do Design Thinking na educação infantil, analisando seus princípios, benefícios, desafios e estratégias para sua implementação eficaz. Através de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, busca-se fornecer subsídios para educadores e gestores educacionais que desejam incorporar essa metodologia em suas práticas pedagógicas.

FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As metodologias ativas emergem como práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa e autonomia. Na primeira infância, essas metodologias são particularmente eficazes, pois respeitam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, estimulando sua curiosidade e criatividade. Segundo Bacich (2020), as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino híbrido, colaboram para colocar o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das metodologias ativas mais aplicadas na educação infantil. Ela propõe que as crianças investiguem um tema a partir de uma questão norteadora, construindo o conhecimento ao longo de atividades práticas. Por exemplo, em vez de ensinar sobre os animais apenas com livros, a turma pode investigar "Como os animais vivem?", visitando um zoológico, entrevistando um veterinário e criando uma exposição com maquetes e desenhos. Essa abordagem estimula a curiosidade, desenvolve a capacidade de planejamento e integra diferentes áreas do conhecimento.

Ainda, as rodas de conversa e a escuta ativa são práticas que promovem a participação das crianças na construção do conhecimento. Durante essas atividades, as crianças compartilham experiências, ideias e sentimentos, aprendendo a escutar, esperar sua vez e expressar-se com respeito. Por exemplo, após uma atividade de pintura, o grupo se reúne para conversar sobre como se sentiu ao usar as cores e quais foram suas inspirações. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, a expressão emocional e o pensamento coletivo.

Complementarmente, as metodologias ativas dialogam com teorias construtivistas da aprendizagem, que defendem que o conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio e com os outros. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a experimentação, a investigação e

a resolução de problemas. Ao proporcionar experiências significativas e contextualizadas, o educador contribui para que a criança estabeleça relações entre o que aprende na escola e seu cotidiano.

Ademais, o uso de ambientes de aprendizagem diversificados, como cantinhos temáticos, espaços ao ar livre e materiais manipuláveis, potencializa a aplicação das metodologias ativas. Esses ambientes estimulam a exploração sensorial, a imaginação e o desenvolvimento motor, aspectos essenciais na primeira infância. A integração entre brincar e aprender reforça a ideia de que o jogo é uma ferramenta pedagógica fundamental, permitindo que a criança aprenda de forma prazerosa e significativa.

DESIGN THINKING: UMA ABORDAGEM CENTRADA NA CRIANÇA

O Design Thinking é uma metodologia de resolução de problemas que se caracteriza por ser colaborativa, empática e interativa. Sua aplicação na educação infantil permite que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades como empatia, criatividade e pensamento crítico. De acordo com Garofalo (2018), o Design Thinking na educação é uma abordagem que coloca o estudante como formador de conhecimento e não apenas como receptor de informação, promovendo a aprendizagem investigativa e colaborativa.

A aplicação do Design Thinking na educação infantil pode ser adaptada para atender às necessidades e características das crianças. As cinco etapas clássicas do Design Thinking: empatia, definição, ideação, prototipação e teste, podem ser implementadas de forma lúdica e interativa. Segundo Garofalo (2018), as etapas de descoberta e interpretação devem ser construídas com desafios que provoquem e aguçam a curiosidade das crianças, considerando seus conhecimentos prévios e percepções significativas.

Durante a fase de empatia, as crianças são incentivadas a observar e compreender as necessidades e sentimentos dos outros. Isso pode ser feito por meio de atividades como entrevistas, observações e dramatizações. Na fase de definição, as crianças aprendem a identificar e articular os problemas que desejam resolver. A ideação envolve a geração de ideias criativas para solucionar os problemas identificados, utilizando técnicas como brainstorming. Na prototipação, as crianças constroem representações tangíveis de suas ideias, como maquetes ou desenhos. Por fim, na fase de teste, as crianças experimentam suas soluções, refletem sobre os resultados e fazem ajustes conforme necessário.

Ainda, o Design Thinking na educação infantil promove a construção de um ambiente colaborativo, onde as crianças trabalham em equipe, compartilham ideias e aprendem a respeitar as opiniões dos outros. Essa abordagem estimula a comunicação, a negociação e a resolução de conflitos, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para estruturar experiências de Design Thinking que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. O professor atua como facilitador, incentivando a formulação de perguntas, a escuta ativa e a experimentação. Ao valorizar o processo tanto quanto o resultado final, o educador cria um ambiente seguro para que as crianças assumam riscos, explorem diferentes possibilidades e aprendam com seus erros.

Outro aspecto relevante é a integração do Design Thinking com o currículo da educação infantil. Projetos baseados nessa abordagem podem articular campos de experiência, promovendo aprendizagens interdisciplinares. Ao trabalhar problemas reais e significativos para as crianças, a escola fortalece a conexão entre teoria e prática, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante.

BENEFÍCIOS DO DESIGN THINKING NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A implementação do Design Thinking na primeira infância oferece diversos benefícios, entre os quais se destacam: o desenvolvimento da empatia, a promoção da criatividade, o estímulo à colaboração e a resolução de problemas de forma criativa. De acordo com Garofalo (2018), o Design Thinking tem muito a contribuir com o processo educacional devido à possibilidade de ouvir, criar, envolver e trabalhar com foco em resoluções

de problemas, colaborando com as aulas desde o planejamento até a avaliação.

O Design Thinking também promove o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças. Ao trabalhar em equipe, as crianças aprendem a lidar com suas emoções, a respeitar as diferenças e a resolver conflitos de forma construtiva. Além disso, o Design Thinking estimula a confiança e a autoestima, pois as crianças são encorajadas a expressar suas ideias, a experimentar e a aprender com os erros.

Outrossim, outro benefício importante é o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Ao participar ativamente do processo de aprendizagem, as crianças tornam-se mais capazes de analisar situações, tomar decisões e assumir responsabilidades por suas escolhas. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Além desses aspectos, o Design Thinking favorece o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Ao explicarem suas ideias, apresentarem protótipos e participarem de discussões em grupo, as crianças ampliam seu vocabulário e aprimoram a capacidade de argumentação. Esse processo contribui para a construção da identidade e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Adicionalmente, a abordagem incentiva a cultura da experimentação e da aprendizagem contínua. As crianças compreendem que o erro faz parte do processo de aprender, desenvolvendo resiliência e persistência. Essa postura investigativa estimula a curiosidade científica e o interesse por descobrir novas soluções, elementos essenciais para a formação de aprendizes ao longo da vida.

Portanto, o Design Thinking na educação infantil contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Ao trabalhar em projetos práticos e significativos, as crianças se tornam mais motivadas e interessadas no processo de aprendizagem, o que favorece a retenção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES NA APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING

Apesar dos benefícios, a aplicação do Design Thinking na educação infantil apresenta desafios, como a necessidade de adaptação das etapas à faixa etária das crianças e a disponibilidade de recursos adequados. Garofalo (2018) destaca que, ao propor novos processos de ensino e aprendizagem, o Design Thinking colabora para um redesenho das aulas, mas é fundamental considerar as especificidades do público infantil e o contexto escolar.

A adaptação das etapas do Design Thinking para a educação infantil requer criatividade e flexibilidade por parte dos educadores. Por exemplo, a fase de prototipação pode envolver atividades como a construção de modelos com materiais recicláveis, a criação de desenhos ou a elaboração de histórias. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para mediar o processo de aprendizagem, oferecendo apoio e orientação às crianças, sem impor soluções prontas.

Outro desafio é a formação contínua dos educadores. Para implementar o Design Thinking de forma eficaz, os educadores precisam compreender profundamente a metodologia, suas etapas e seus princípios. Isso exige investimentos em formação profissional, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. Logo, a partir do que foi explicitado, é necessário considerar o contexto institucional e as políticas educacionais. A implementação do Design Thinking requer tempo, planejamento e recursos, o que pode ser um desafio em escolas com infraestrutura limitada ou com currículos rígidos. Portanto, é essencial que as instituições de ensino estejam comprometidas com a inovação pedagógica e dispostas a adaptar suas práticas para atender às necessidades e interesses das crianças.

Outrossim, a avaliação da aprendizagem em projetos baseados em Design Thinking constitui outro ponto de atenção. É necessário desenvolver instrumentos avaliativos que considerem não apenas o produto final, mas também o processo, a participação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A avaliação formativa, baseada em observações, registros e portfólios, mostra-

-se adequada para acompanhar o progresso das crianças.
Por fim, a parceria entre escola e família é um fator relevante para o sucesso da implementação dessa abordagem. O envolvimento das famílias em projetos e atividades amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade. Assim, a aplicação do Design Thinking na educação infantil demanda uma ação integrada, que envolva educadores, gestores e famílias em um compromisso com a inovação e a qualidade da educação.

CONCLUSÃO

A análise das metodologias ativas, com ênfase no Design Thinking, revela uma transformação significativa nas práticas pedagógicas da educação infantil. Ao colocar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, essas abordagens promovem o desenvolvimento de competências essenciais, como criatividade, empatia, colaboração e pensamento crítico. A aplicação do Design Thinking na primeira infância, adaptada às especificidades dessa faixa etária, possibilita que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento, explorando soluções criativas para problemas reais e desenvolvendo habilidades que serão fundamentais ao longo de sua trajetória educacional e pessoal.
Entretanto, a implementação eficaz dessas metodologias requer uma mudança paradigmática na formação e atuação dos educadores. É imprescindível que os professores estejam preparados para atuar como facilitadores do processo de aprendizagem, mediando as interações e proporcionando ambientes ricos em estímulos que favoreçam a curiosidade e a investigação. Além disso, a integração do Design Thinking ao currículo exige planejamento pedagógico que considere as etapas da metodologia — empatia, definição, ideação, prototipação e teste — de forma lúdica e acessível, respeitando o ritmo e as necessidades das crianças.
Outro aspecto relevante é a necessidade de recursos adequados e apoio institucional para a implementação dessas práticas. A infraestrutura escolar deve ser propícia à experimentação e à colaboração, dispondo de materiais que estimulem a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, a gestão escolar deve apoiar e incentivar a adoção de metodologias inovadoras, promovendo uma cultura institucional que valorize a aprendizagem ativa e a inovação pedagógica.
Contudo, as metodologias ativas, especialmente o Design Thinking, representam um avanço significativo na educação infantil, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas às necessidades e potencialidades das crianças. Ao adotar essas abordagens, educadores e instituições de ensino contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a inovação e a qualidade do ensino, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem que promovam seu pleno desenvolvimento.
Nesse sentido, é importante destacar que a incorporação das metodologias ativas na educação infantil não deve ser compreendida como uma substituição de práticas tradicionais, mas como uma ampliação das possibilidades pedagógicas. A combinação equilibrada entre diferentes estratégias de ensino permite atender à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, favorecendo a inclusão e o respeito às singularidades de cada criança. Assim, o Design Thinking pode atuar como um eixo articulador de práticas que integram brincar, investigar e criar, fortalecendo a intencionalidade pedagógica do educador.
Todavia, a utilização dessas abordagens contribui para a consolidação de uma educação infantil alinhada às demandas contemporâneas, que valorizam competências socioemocionais e cognitivas de forma integrada. Ao vivenciarem processos colaborativos e investigativos desde a primeira infância, as crianças desenvolvem uma postura ativa diante do conhecimento, tornando-se aprendizes mais autônomos e participativos. Essa formação inicial tem impacto direto nas etapas posteriores da escolarização, favorecendo a continuidade de práticas educativas inovadoras.

Diante do supracitado, cabe ressaltar que a ampliação de estudos e pesquisas sobre a aplicação do Design Thinking na educação infantil é fundamental para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Investigações que analisem experiências concretas em diferentes contextos escolares podem oferecer subsídios teóricos e metodológicos para educadores e gestores. Dessa forma, a reflexão contínua sobre a prática, aliada ao investimento em formação docente e em políticas públicas educacionais, constitui um caminho promissor para fortalecer a qualidade da educação infantil e promover o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo, dos espaços e dos materiais. In: _____. (Org.). Política e gestão na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 67–82.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo. Acesso em: 30 jul. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 21, de 25 de junho de 2019. Dispõe sobre a implementação do Currículo da Cidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 26 jun. 2019. Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TERAPIA POR MEIO DA ARTE E FORTALECIMENTO EMOCIONAL: ELABORAÇÃO DE TRAUMAS E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES AFETIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

LILIAN DE SOUSA CARDOSO

RESUMO

A arteterapia tem se mostrado uma ferramenta eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência e o fortalecimento emocional. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, onde jovens são frequentemente expostos a situações de violência, pressão acadêmica e instabilidade familiar, a arteterapia oferece um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções que, muitas vezes, não podem ser verbalizadas. Por meio de técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um canal criativo para externalizar sentimentos complexos, como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo tangível e passível de elaboração. Este artigo explora a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, destacando seu potencial para promover a expressão emocional, o processamento de experiências traumáticas e o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento. A escola, como um espaço de formação integral, não deve se limitar ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também deve atuar como um ambiente de acolhimento e suporte emocional. Nesse sentido, a arteterapia surge como uma prática complementar ao currículo tradicional, capaz de auxiliar alunos a lidarem com questões emocionais que podem interferir em seu desempenho escolar e em suas relações interpessoais. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para ajudar crianças e adolescentes a superarem adversidades e construírem uma base emocional mais sólida.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Resiliência; Traumas; Educação; Desenvolvimento Emocional.

INTRODUÇÃO

A infância e a adolescência são fases críticas do desenvolvimento humano, marcadas por transformações físicas, emocionais e sociais. Durante essas etapas, crianças e adolescentes podem enfrentar situações traumáticas, como perdas, violência, abuso ou mudanças bruscas em suas vidas, que podem gerar impactos profundos em sua saúde mental e bem-estar. A capacidade de superar adversidades e se adaptar a situações desafiadoras, conhecida como resiliência, é essencial para o desenvolvimento saudável e a construção de uma vida emocionalmente equilibrada.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, tem se destacado como uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidar com traumas e dificuldades emocionais. Por meio da criação artística, eles podem expressar sentimentos complexos, processar experiências dolorosas e desenvolver habilidades de enfrentamento que promovem a resiliência. No contexto educacional, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Este artigo tem como objetivo discutir a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, com foco em sua capacidade de ajudar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência. A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades e se adaptar a mudanças de forma positiva, é uma habilidade essencial para o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional. No entanto, em um mundo marcado por pressões acadêmicas, instabilidade familiar e exposição a situações de violência, muitas crianças e adolescentes enfrentam desafios que podem comprometer sua saúde mental e seu desenvolvimento integral.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, oferece um caminho para a expressão e o processamento de emoções complexas, que muitas vezes não podem ser verbalizadas. Por meio

de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um espaço seguro para externalizar sentimentos como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo concreto e passível de elaboração. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos educacionais, onde a escola pode atuar não apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um ambiente de acolhimento e suporte emocional. Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, estudos de caso e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arteterapia no contexto nacional. No campo teórico, autores como Paulo Freire, Lygia Clark e Hélio Oiticica oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), defende uma educação que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Lygia Clark, conhecida por seu trabalho com arte participativa, demonstra como a criação artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de conflitos internos. Já Hélio Oiticica, com suas propostas de arte como experiência sensorial, reforça a ideia de que a arte pode ser uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva.

Além disso, estudos de caso ilustram como a arteterapia tem sido aplicada em escolas e projetos educacionais no Brasil, com resultados significativos na promoção da saúde mental e do desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes. Por exemplo, projetos que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado que atividades artísticas podem reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a autoestima e fortalecer as habilidades socioemocionais dos alunos. Essas práticas são particularmente eficazes para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, como aqueles que vivenciaram situações de violência doméstica, abuso ou perda de entes queridos.

A análise da literatura também revela que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Em um contexto educacional marcado por desigualdades e desafios, a arteterapia representa uma oportunidade única para promover a equidade e o bem-estar emocional de todos os alunos.

Por fim, o artigo busca refletir sobre a importância de integrar a arteterapia em políticas públicas de educação e saúde, garantindo que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa prática transformadora. A formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são passos essenciais para o desenvolvimento saudável das futuras gerações.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSAMENTO DE TRAUMAS

Traumas na infância e adolescência podem ter impactos duradouros na saúde mental e no desenvolvimento emocional. Experiências como violência doméstica, abuso, negligência, perda de entes queridos ou exposição a situações de conflito podem gerar sentimentos de medo, raiva, tristeza e desamparo, que, se não adequadamente processados, podem levar a transtornos emocionais, como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático. Segundo Van der Kolk (2014), traumas não resolvidos podem afetar a estruturação do cérebro, comprometendo a capacidade de regulação emocional e a formação de vínculos saudáveis.

A arteterapia oferece um espaço seguro para que crianças e adolescentes expressem e processem experiências traumáticas de forma simbólica e não verbal. Diferentemente da terapia tradicional, que depende fortemente da linguagem verbal, a arteterapia utiliza técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem para facilitar a externalização de emoções complexas. Segundo Cathy Malchiodi (2012), a criação artística permite que emoções avassaladoras sejam transformadas em algo concreto e controlável, facilitando a elaboração de sentimentos e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Malchiodi (2012) explica que a arte ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que o indivíduo explore e integre experiências traumáticas de forma gradual e segura. Por exemplo, uma criança que vivenciou um episódio de violência pode usar o desenho para representar seus sentimentos de medo e desamparo, transformando uma experiência interna caótica em uma imagem externa que pode ser observada, refletida e elaborada. Esse processo de externalização é fundamental para a reorganização psíquica e a superação de traumas.

No Brasil, Hélio Oiticica, conhecido por seu trabalho com arte participativa, demonstrou que a expressão artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de experiências dolorosas. Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e transformadora, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e reflexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", convidavam o público a interagir com a arte de forma física e emocional, rompendo com as barreiras entre arte e vida.

Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional, onde a arteterapia é utilizada para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações como violência doméstica, bullying e perda de entes queridos. Por exemplo, em escolas públicas brasileiras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma abordagem valiosa para o processamento de traumas na infância e adolescência, oferecendo um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas. Traumas, como violência doméstica, abuso, negligência ou perda de entes queridos, podem gerar impactos profundos no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Essas experiências, quando não adequadamente processadas, podem levar a transtornos como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, comprometendo a qualidade de vida e o bem-estar dos jovens.

A arteterapia, ao utilizar técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos avassaladores de forma simbólica e não verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a transformação de emoções caóticas em algo concreto e controlável, promovendo a reorganização psíquica e a superação de conflitos internos. Esse processo é especialmente importante para jovens que enfrentam dificuldades em verbalizar suas experiências, seja por limitações linguísticas ou por medo de julgamento.

No contexto brasileiro, a adaptação de propostas como as de Hélio Oiticica para o campo educacional e terapêutico demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Hélio Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e participativa, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e reflexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", rompiam com as barreiras entre arte e vida, convidando o público a interagir com a arte de forma física e emocional.

Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional e terapêutico, onde a arteterapia é utilizada para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações traumáticas e adversidades. Por exemplo, em escolas públicas brasilei-

ras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção da saúde mental e do bem-estar emocional das futuras gerações. Programas que incentivam a formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são essenciais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa prática transformadora.

Em suma, a arteterapia, inspirada por propostas como as de Hélio Oiticica, demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para o desenvolvimento saudável e integral de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

A CONSTRUÇÃO DE RESILIÊNCIA POR MEIO DA ARTE

Resiliência é a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se a mudanças e superar desafios de forma positiva. A arteterapia contribui para a construção de resiliência ao oferecer um espaço de expressão e reflexão, onde crianças e adolescentes podem explorar suas emoções e desenvolver habilidades de enfrentamento. Segundo Lygia Clark (1980), a criação artística promove a autorregulação emocional, a autoestima e a autoconfiança, elementos essenciais para a resiliência.

Estudos de caso no Brasil mostram que a arteterapia pode ser especialmente eficaz para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, muitas crianças e jovens enfrentam desafios como pobreza, violência doméstica, abandono escolar e exposição a situações de risco, que podem comprometer seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Nesse contexto, a arteterapia surge como uma ferramenta poderosa para promover a saúde mental e o bem-estar desses jovens, oferecendo um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções complexas.

Por meio de técnicas como desenho, pintura e colagem, crianças e adolescentes podem expressar sentimentos de medo, raiva e tristeza, elaborando experiências traumáticas e fortalecendo sua capacidade de lidar com desafios. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que os jovens externalizem conteúdos emocionais que muitas vezes não conseguem verbalizar, transformando experiências internas caóticas em algo concreto e controlável. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a construção de narrativas pessoais, que são essenciais para a superação de traumas e a promoção da resiliência.

Um exemplo emblemático é o trabalho desenvolvido em comunidades carentes de São Paulo, onde a arteterapia tem sido utilizada como parte de programas de intervenção social. Em um estudo de caso descrito por Maluf (2003), crianças e adolescentes que vivenciaram situações de violência doméstica participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de sintomas de ansiedade e estresse, além de um aumento na autoestima e na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e familiares.

Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo

escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, as atividades artísticas oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Além disso, a arteterapia tem sido utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Essas práticas têm sido integradas a projetos educacionais e comunitários, que buscam promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de jovens em contextos desafiadores. Em comunidades indígenas, por exemplo, a arteterapia tem sido adaptada para respeitar e valorizar as tradições culturais locais, utilizando técnicas como pintura corporal e confecção de artesanato como ferramentas de expressão e cura. Em um estudo realizado por Souza (2018), jovens indígenas que participaram de oficinas de arte demonstraram uma melhoria significativa na autoestima e na capacidade de lidar com conflitos internos e externos.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em centros de acolhimento e organizações não governamentais que atendem crianças e adolescentes em situação de rua ou vítimas de abuso e negligência. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro. Segundo relatos de profissionais que atuam nesses projetos, a arteterapia oferece um espaço de liberdade e criatividade, onde os jovens podem se reconectar com sua humanidade e reconstruir sua autoestima.

Em suma, os estudos de caso no Brasil demonstram que a arteterapia pode ser uma abordagem eficaz para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para a construção de resiliência e o fortalecimento das habilidades socioemocionais desses jovens. A integração dessa prática em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção do bem-estar e da equidade social no país.

APLICAÇÕES DA ARTETERAPIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A integração da arteterapia em escolas e projetos educacionais pode contribuir significativamente para a promoção da saúde mental e o desenvolvimento de resiliência em crianças e adolescentes. Segundo Paulo Freire (1996), a arte na educação oferece oportunidades para que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Em escolas, a arteterapia pode ser utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um contexto educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização facilita a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e lidarem melhor com suas dificuldades.

Para alunos com dificuldades de aprendizagem, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes en-

frentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas. A arte oferece um espaço onde eles podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável.

Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.

No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Em um ambiente educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades como empatia, autorregulação e resiliência. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a externalização de sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização é fundamental para a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e lidarem melhor com suas dificuldades.

Para alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas ou sociais. A arte oferece um espaço onde eles podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades,

explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável.

Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.

No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática em programas de prevenção e intervenção pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a enfrentarem traumas, perdas e situações de estresse, fortalecendo a resiliência e o desenvolvimento emocional. No contexto educacional, essa prática pode ser incorporada ao currículo escolar e a projetos comunitários, criando espaços seguros para a expressão de sentimentos e o aprimoramento de habilidades socioemocionais. A arte, reconhecida como recurso terapêutico e educativo, tem potencial para promover saúde mental e crescimento integral, alinhando-se a visões que valorizam a transformação pessoal e coletiva por meio da criatividade.

No campo educacional, a arte pode ser integrada a metodologias que priorizam o diálogo, a liberdade de expressão e o desenvolvimento crítico e criativo. Essa abordagem favorece uma educação mais inclusiva, na qual os alunos exploram suas experiências e visões de mundo por meio de linguagens artísticas, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado. Além disso, práticas interativas e sensoriais, que envolvem o corpo e as emoções, têm sido adaptadas para contextos pedagógicos, incentivando a participação ativa e a superação de conflitos internos.

Na área da saúde, a arteterapia é utilizada como estratégia terapêutica para auxiliar

no tratamento de transtornos emocionais, como ansiedade e depressão. Através de atividades lúdicas e não ameaçadoras, crianças e adolescentes externalizam sentimentos complexos de forma simbólica, facilitando o processamento de experiências traumáticas e a construção de mecanismos saudáveis de enfrentamento. Essa prática é especialmente relevante em casos de violência ou abuso, onde a expressão indireta promove um caminho gradual de cura.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode impulsionar o bem-estar emocional e a resiliência das novas gerações. Em escolas, a criação de ateliês de arte e a capacitação de educadores para práticas criativas oferecem aos alunos ambientes de acolhimento e expressão, promovendo inclusão e desenvolvimento integral. Na saúde, espaços terapêuticos dedicados à arte contribuem para a redução de sintomas de estresse e a reconstrução de vínculos emocionais.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia como ferramenta de empoderamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao proporcionar um espaço de expressão e reflexão, essas ações ajudam a reduzir a exclusão social, fortalecendo a autoestima e a capacidade de jovens lidarem com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática transformadora, capaz de promover saúde mental e desenvolvimento integral. Sua integração em políticas públicas e projetos sociais representa um avanço na construção de uma sociedade mais acolhedora e resiliente, garantindo que crianças e adolescentes tenham acesso a recursos que favoreçam seu crescimento emocional, criativo e social.

REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia. Caminhando. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OITICICA, Hélio. Aspiro ao Grande Labirinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

VAN DER KOLK, Bessel. O Corpo Guarda as Marcas: Cérebro, Mente e Corpo na Superação do Trauma. São Paulo: Editora Sextante, 2014.

A SALA DE LEITURA - O IMPORTANTE ATO DE LER NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

LILIANE COSTA DA SILVA

RESUMO

Este trabalho investiga a relevância da formação de estudantes leitores nas escolas públicas localizadas na zona leste da cidade de São Paulo, com foco especial no papel das salas de leitura. A pesquisa abrange aspectos teóricos e práticos da formação de estudantes leitores, analisando como os trabalhos desenvolvidos na “Sala de Leitura Monteiro Lobato”, da Escola Estadual Professor Tito Lívio Ferreira, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, SP, no ano de 2019, contribuíram para o processo educacional e incentivo à leitura das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Utilizando uma metodologia qualitativa, orientada pela tendencia pedagógica Crítico Social dos Conteúdos de Libâneo, e um projeto curricular pós-critico, foram realizadas observações participantes e entrevistas com professores e estudantes, visando compreender as percepções e experiências no contexto das salas de leitura. Os resultados evidenciam que as salas de leitura desempenham um papel fundamental na promoção da leitura e no desenvolvimento de competências leitoras, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Salas de leitura. Educação pública. Ensino Fundamental e Médio. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

A formação de estudantes leitores é um desafio constante na educação pública, especialmente em regiões urbanas como a zona leste de São Paulo. A leitura não apenas amplia o conhecimento e a capacidade crítica dos estudantes, mas também é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social. Nesse contexto, as salas de leitura nas escolas públicas desempenham um papel crucial ao proporcionar espaços dedicados à prática e à promoção de uma cultura leitora.

A literatura sobre a formação de leitores destaca que a leitura é essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos críticos e participativos. Segundo Nascimento (2018), as salas de leitura são ambientes que proporcionam acesso a diferentes gêneros textuais e incentivam a leitura autônoma e prazerosa. Já, Silva (2019) ressalta que a formação de leitores deve ser uma prioridade na educação pública, especialmente em áreas urbanas com desafios socioeconômicos. E também, Paulo Freire, em sua obra "A Importância do Ato de Ler" (1988), já abordava a relação entre leitura, educação e transformação social. Freire argumenta que a leitura vai além de decodificar palavras; é um ato de compreensão crítica do mundo, fundamental para a conscientização e emancipação dos indivíduos. Ele discute como a leitura pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra a opressão, permitindo aos leitores entenderem melhor suas realidades e se engajarem ativamente na transformação de suas condições de vida.

Assim, a sala de leitura apresenta-se como um espaço perfeito para a construção da mediação de leitura e a transformação social. As práticas implementadas na promoção e no estímulo à leitura entre os estudantes podem ser bastante significativas e abrangem diversos aspectos positivos. Através de atividades como clubes de leitura, contação de histórias, e acesso a um acervo diversificado, os estudantes são incentivados a explorar novos livros e temas. O contato frequente com textos variados e a prática regular de leitura ajudam os estudantes a desenvolverem suas habilidades de compreensão, interpretação, vocabulário e fluência. Isso é fundamental não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal.
Ao frequentar a sala de leitura, os estudantes têm a oportunidade de escolher livros de acordo com seus interesses e ritmo de leitura, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e do hábito de ler por prazer. A diversidade do acervo disponível nas sa-

las de leitura permite que os estudantes tenham acesso a obras de diferentes gêneros, estilos e épocas, enriquecendo seu repertório cultural e literário. A discussão de livros em clubes de leitura e outras atividades promovidas nas salas de leitura incentivam os estudantes a refletirem criticamente sobre os temas abordados nas obras, promovendo um pensamento crítico e uma visão mais ampla sobre questões sociais, humanas e do seu próprio contexto social.

Outro ponto de grande relevância é a possibilidade de integração com qualquer área de conhecimento. As atividades da sala de leitura muitas vezes são integradas com outras disciplinas, proporcionando aos estudantes uma experiência interdisciplinar que fortalece o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. Assim sendo, a leitura pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver empatia e compreensão de diferentes realidades e perspectivas, além de proporcionar momentos de relaxamento e prazer, contribuindo para o bem-estar emocional dos estudantes.

Em resumo, as salas de leitura nas escolas públicas da zona leste de São Paulo desempenham um papel crucial não apenas na promoção da leitura, mas também no desenvolvimento integral dos estudantes. Elas contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente enriquecidos, desempenhando um papel fundamental na educação integral e preparo para o exercício da cidadania.

2. Desenvolvimento dos fatos: Relatos da prática científica:

2.1. O PRIMEIRO CONTATO COM A SALA DE LEITURA DA ESCOLA

O objetivo deste estudo é investigar as possibilidades e o potencial da "Sala de Leitura Monteiro Lobato", localizada na Escola Estadual Tito Lívio Ferreira, na zona leste de São Paulo, ao longo do ano letivo de 2019, na formação de estudantes leitores, críticos e potenciais transformadores de suas realidades sociais. Para isso, avaliamos a organização do espaço, o impacto das práticas desenvolvidas na sala de leitura na promoção da leitura entre os estudantes, e as compreensões e percepções de professores e estudantes sobre o papel das salas de leitura no processo educacional.

O primeiro contato com a sala ocorreu em meados de março, quando se constatou a impossibilidade de desenvolver qualquer atividade presencial com os estudantes devido às condições precárias do espaço. Apesar do acervo ser diversificado e apresentar uma grande quantidade de exemplares, a sala encontrava- se em péssimas condições de limpeza e organização. Estava há cinco anos sem nenhum profissional responsável por sua manutenção e uso, servindo como depósito de materiais não aproveitados pela escola. Foi constatado um grande acúmulo de poeira e sujeira, livros didáticos descartados e rasgados, vencidos há mais de cinco anos, empilhados entre os vãos das prateleiras, além da presença de insetos mortos e vivos, como "piolhos de cobra". As prateleiras estavam mal posicionadas, dificultando a escolha dos livros por parte dos estudantes e professores.

A instalação da sala de leitura “Monteiro Lobato” foi feita em um corredor que liga o pátio da escola à quadra, comprometendo a acústica durante os intervalos para lanche e durante as atividades esportivas. A entrada na sala é feita por uma porta de vidro localizada no meio da parede, que a separa do pátio. No interior, a iluminação era predominantemente artificial, com grandes lâmpadas de LED e apenas uma janela no final do corredor permitindo a entrada de luz natural. No alto das paredes, três grandes ventiladores estavam dispostos ao longo da sala, que parecia mais um corredor extenso. Na extremidade direita de quem entrava, havia um balcão com uma bancada, atrás da qual, estavam dispostas algumas cadeiras, uma geladeira sem uso em um dos cantos, e um armário de duas portas com uma TV antiga e quebrada em cima. Ao fundo, uma janela tomava toda a extensão da parede, com grades pelo lado de fora e vidros partidos pelo lado de dentro. Na extremidade oposta, à esquerda de quem entrava, havia dois banheiros para cadeirantes, mas o trajeto, até eles, estava obstruído por mesas, cadeiras,

prateleiras de livros, materiais descartados e livros empilhados no chão, impossibilitando a passagem de cadeiras de rodas.

Entendendo que a organização da sala de leitura é crucial para seu funcionamento, e dado que a escola não dispunha de outro espaço mais adequado, iniciamos o projeto com a limpeza e organização da sala para aproveitar ao máximo seu potencial. A primeira atividade foi a limpeza do espaço e a retirada e descarte do material inutilizável, o que causou atraso nas atividades de leitura, pois a escola precisava designar um espaço para os entulhos até seu descarte efetivo. Após a limpeza, foi elaborado um esboço em papel com as medidas da sala e possibilidades de disposição das mesas, cadeiras e prateleiras, facilitando a movimentação de funcionários e estudantes cadeirantes e a melhor distribuição do acervo, transformando o ambiente em um espaço convidativo e estimulando o interesse de estudantes e professores.

Para a melhor disposição e aproveitamento do espaço, foi utilizado, apenas, o número de mesas e cadeiras necessário para acomodar uma turma completa, dispostas ao longo da sala. O acervo foi organizado de modo a facilitar o seu acesso: os materiais indicados para o ensino médio foram dispostos nas prateleiras à esquerda de quem entra, organizados por áreas de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, ciências exatas). No centro, seis estantes posicionadas como uma ilha receberam obras de literatura diversa, organizadas por gêneros e estilos (romances de terror, suspense, aventura, drama, biografias, poesias, contos, crônicas, literatura de cordel, HQs, etc.). Já o lado direito, foi reservado para o material do ensino fundamental, com cinco estantes lado a lado, organizadas por ano escolar (primeiro ao quinto ano), facilitando o empréstimo de livros e a autonomia no uso da sala por outros professores e alunos. Essa reorganização buscou transformar a sala de leitura em um ambiente funcional e atraente, promovendo um espaço propício ao desenvolvimento do hábito de leitura e ao crescimento intelectual e pessoal dos estudantes

2.2. A LIMPEZA

O processo de limpeza da "Sala de Leitura Monteiro Lobato" envolveu uma série de etapas meticulosas, que incluíram a remoção de todos os entulhos, objetos sem utilidade e a reorganização das estantes e livros. Iniciamos pelo lado esquerdo da sala, aproveitando a existência de ralos nos banheiros de cadeirantes para o escoamento da água necessária à lavagem do piso. Ao concluir a limpeza desse lado, observou-se uma crescente curiosidade e interesse por parte dos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Esses estudantes frequentemente espiavam a limpeza, fazendo perguntas sobre o que estava sendo feito na sala.
Percebendo a oportunidade de incentivar a curiosidade e o interesse das crianças, a professora de leitura passou a responder às perguntas com um enigmático “Será uma surpresa”. Esse clima de mistério e antecipação ajudou a manter o interesse dos estudantes. No entanto, sabia-se que a organização completa do acervo demandaria tempo, especialmente considerando que a única responsável pela tarefa era a professora da sala de leitura. Para não perder o clima de curiosidade que havia se espalhado pela escola, esta professora decidiu realizar uma atividade de contação de história (degustativa) na parte esquerda da sala, que já estava totalmente limpa e vazia.

Para esta atividade, o espaço foi organizado de forma lúdica e envolvente. Utilizando tecido preto, transformamos a área em uma grande cabana, e no interior, acrescentamos tatames, gentilmente emprestados pelos professores de educação física. As paredes da cabana foram decoradas com cenas do livro escolhido, “Quem soltou o Pum?” de Blandina Franco e José Carlos Lollo, em tamanho ampliado, confeccionadas com material EVA de diferentes cores. A disposição das decorações era tão imersiva que um dos estudantes, ao entrar na cabana, exclamou: “Parece que a gente tá dentro do livro!”.

A atividade foi coordenada com os professores de cada turma, e a professora da sala de leitura passou de sala em sala convidando as turmas, uma por vez, para a “cabana da

leitura". Durante uma semana, 13 turmas visitaram a cabana, ouvindo a história e participando ativamente com seus próprios relatos sobre "Quem soltou o Pum?". A atividade foi um sucesso absoluto, com professores e estudantes participando de forma descontraída e divertida, criando um ambiente de harmonia, prazer e diversão que envolveu toda a escola, mantendo a expectativa de novas apresentações.

Na semana seguinte ao término das apresentações, retomamos a limpeza e organização completa da sala de leitura, processo que levou aproximadamente 90 dias para ser concluído. A reorganização transformou a sala em um espaço funcional e atraente, preparado para servir como um ambiente propício ao desenvolvimento do hábito de leitura e ao crescimento intelectual e pessoal dos estudantes

2.3. OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS

Após o sucesso inicial da apresentação da "Sala de Leitura Monteiro Lobato" e a conclusão da limpeza e organização do espaço, tornou-se viável e popular convidar regularmente os estudantes para participar de atividades de leitura e apresentações de contação de histórias ao longo do ano letivo. Ao término de cada aula na sala de leitura, os estudantes tinham a oportunidade de escolher um livro para empréstimo semanal, podendo renovar ou trocar o título na semana seguinte. A coleta e entrega dos livros eram feitas pela professora responsável por cada turma, garantindo um fluxo organizado e sustentável para o acervo da sala.

Devido à alta demanda, foi necessário implementar uma tabela de horários para assegurar que todas as turmas tivessem acesso semanal às atividades na sala de leitura. A abordagem interativa, participativa, agradável e divertida das atividades de leitura motivou os estudantes a participarem ativamente, inclusive demonstrando entusiasmo por atividades de releitura e jogos de atenção ao final de cada sessão. Notavelmente, alguns estudantes não alfabetizados procuraram a professora da sala da sala para melhorar suas habilidades de leitura, demonstrando um avanço significativo em direção à autonomia na leitura de livros escolhidos independentemente e outros escolhidos pela professora.

O interesse pela leitura foi tão crescente que, durante o intervalo do lanche, estudantes do 3º ano do ensino fundamental, que desenvolveram habilidades de leitura, passaram a frequentar a sala para ler histórias curtas para outros colegas, que ouviam atentamente. Além disso, muitos professores começaram a utilizar o espaço para apresentações de trabalhos especiais ou para suas próprias aulas lúdicas e interativas, fortalecendo o papel da sala como um centro interdisciplinar e dinâmico de aprendizado.

Essas iniciativas não apenas fortaleceram o compromisso com a promoção da leitura e da cultura na escola, mas também evidenciaram os benefícios tangíveis da reestruturação e revitalização da sala de leitura como um recurso educacional vital e inspirador para todos os estudantes, independentemente do nível escolar

3. ATIVIDADES LITERÁRIAS DE 2019

Durante o ano letivo de 2019, a "Sala de Leitura Monteiro Lobato" na Escola Estadual Tito Lívio Ferreira proporcionou aos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e aos estudantes do Ensino Médio, um amplo contato com a literatura infantil e juvenil. Abaixo estão listados os títulos dos livros lidos e as histórias contadas pela professora responsável pela sala de leitura, destacando a diversidade de gêneros literários e temas explorados.

3.1. LIVROS LIDOS NO ANO LETIVO DE 2019: ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tito Lívio Ferreira participaram de diversas atividades de leitura na "Sala de Leitura Monteiro Lobato", proporcionando-lhes um contato variado com a literatura infantil e juvenil. Os livros foram selecionados para enriquecer o repertório literário dos estudantes, promovendo não apenas a leitura, mas também o desenvolvimento de habilidades de compre-

ensão, crítica, interpretação e apreciação da diversidade cultural e literária. As atividades realizadas na "Sala de Leitura Monteiro Lobato" foram fundamentais para incentivar o amor pela leitura desde a infância e para preparar os estudantes para uma vida de aprendizado contínuo, ampliando sua compreensão do mundo e estimulando a criatividade através das narrativas exploradas. Os escolhidos foram:

1. "Quem soltou o Pum?" de Blandina Franco e José Carlos Lollo;
2. "O Rei de Quase Tudo" de Eliardo França;
3. "Pato Coelho" de Amir Krouse Rosental e Tom Lichtenheld;
4. "Pedro vira Porco Espinho" de Janaína Tokitaka;
5. "Seu Corpo" de Núria Roca;
6. "O Sapateiro e os Anõezinhos" de Bia Bedran e Thais Linhares;
7. "Poesias na Varanda" de Sonia Junqueira e Flavio Fargas;
8. "Cadê o Pintinho" de Márcia Leite e Anita Prates;
9. "Amarilis" de Eva Funari;
10. "Ruas Quantas Ruas" de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo;
11. "Zumbi, o Menino que Nasceu e Morreu Livre" de Janaína Amado;
12. "A Quarta-Feira de Jonas" de Socorro Acioli e Rafael Limaverde;
13. "Os Elefantes Nunca Esquecem" de Anushka Ravishankar e Christiane Piper;
14. "A Mulher que Virou Urutau" de Olivio Jekupe e Maria Kerexu;
15. "Catando Piolhos e Contando Histórias" de Daniel Munduruku Maté;
16. "Couro de Piolho" de Câmara Cascudo;
17. "Ali Babá e os Quarenta Ladrões: contos das mil e uma noites" de Tatiana Belinki;
18. "Pra Que Dinheiro" de Ziraldo;
19. "O Livro dos Monstros: o Grande Shimu" de Fran Parnell e Sophie

Fatus;

20. "Ana e o Gato" de Marta e Tânia Gusmão e Dam Ferreira;
21. "Irmãs" de Raina Telgemeier;
22. "Não Confunda" de Eva Funari;
23. "Peter Pan" de Monteiro Lobato;
24. "O Carteiro Chegou" de Janet e Allan Ahlberg;
25. "Bom dia Todas as Cores" de Ruth Rocha;
26. "Amor de Cabelo" de Mathew A. Cherry e Vashti Harrison, traduzido

por Nina Rizzi;
27. "Meu Crespo é de Rainha" de Bell Hooks;
28. "O Livro Sem Figuras" de B. J. Novak;
29. "Menina Bonita do Laço de Fitas" de Ana Maria Machado;
30. "Claro Cleusa-Claro Clóvis" de Raquel Matsushita;
31. "A Verdade Segundo Arthur" de Tim Hopgood e David Tazzyman;
32. "A História da Formiguinha que Queria Mover Montanhas" de Michael Escoffier e Kris Di Giacomo;
33. "Amoras" de Emicida;
34. "A Nuvem Que Não Queria Chover" de Michele Iacocca;
35. "O Pequeno Polegar" de Charles Perrault;
36. "Os Saltimbancos" de Chico Buarque de Holanda.

Estes livros foram selecionados para enriquecer o repertório literário dos estudantes, promovendo não apenas a leitura, mas também o desenvolvimento de habilidades de compreensão, crítica, interpretação e apreciação da diversidade cultural e literária. As atividades realizadas na "Sala de Leitura Monteiro Lobato" foram fundamentais para incentivar o amor pela leitura desde a infância e para preparar os estudantes para uma vida de aprendizado contínuo, ampliando sua compreensão do mundo e estimulando a criatividade através das narrativas exploradas.

4.2. CONTAÇÕES DE HISTÓRIA NA "SALA DE LEITURA MONTEIRO LOBATO"

Durante o ano letivo de 2019, também foram realizadas diversas contações de história na sala de leitura. Estas atividades visaram não

apenas entreter os estudantes, mas também promover o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da compreensão de diferentes culturas e contextos sociais. A seguir são descritas algumas das contações de história realizadas:

1. "Quem Soltou o Pum?" de Blandina Franco e José Carlos Lollo Esta história humorística foi apresentada de maneira cativante, utilizando-se de elementos visuais e expressivos para envolver os estudantes, incentivando a participação ativa e o riso.
2. "O Pequeno Polegar" de Charles Perrault Um conto clássico que foi contado com dramaticidade e entusiasmo, destacando as aventuras do pequeno herói e ensinando lições sobre coragem e inteligência.
3. "Menina Bonita do Laço de Fitas" de Ana Maria Machado Esta história encantadora sobre diversidade racial e beleza, foi apresentada de forma a sensibilizar os estudantes para questões de identidade e autoestima.
4. "Sete Ossos e Dentes Brancos - Contos de Terror" de Rosa Amanda Strausz
Uma seleção de contos que exploram o suspense e o mistério, desafiando os estudantes a refletir sobre o medo e a coragem diante do desconhecido.
5. "A Mulher que Virou Urutau" de Olivio Jekupe e Maria Kerexu Esta contação, permitiu que os estudantes vivenciassem a cultura dos povos originários de maneira emotiva, prática e criativa.
6. Ruas Quantas Ruas" de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo Além de contar a história, esta atividade incluiu uma componente educativa sobre trânsito e orientação espacial, incentivando os estudantes a reconhecerem as ruas do entorno da escola e a criarem mapas do trajeto de casa até a escola.
7. "Um Conto de Natal" Utilizando o recurso de caixa de história, esta contação especial contou com a participação da professora de artes no papel de Papai Noel, criando um ambiente mágico e festivo que encantou os estudantes durante as celebrações natalinas.

Essas atividades de contação de história além de enriquecer o repertório literário e cultural dos estudantes, também estimularam a participação, espontaneidade, a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica, contribuindo para um aprendizado significativo e multidimensional. A variedade de temas e abordagens demonstra o compromisso da professora de sala de leitura em oferecer uma educação integrada, multicultural, inclusiva e enriquecedora para seus estudantes.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO:

Os resultados demonstram que as salas de leitura são espaços dinâmicos e estimulantes para a promoção da leitura entre os estudantes. Os professores relataram que as práticas desenvolvidas nas salas de leitura, como clubes de leitura e atividades de contação de histórias, contribuem significativamente para o interesse e o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Além disso, os estudantes destacaram que as salas de leitura proporcionam acesso a livros variados e um ambiente acolhedor e divertido que favorece o interesse pela leitura e escrita autônoma. A metodologia adotada para a revitalização e uso da "Sala de Leitura Monteiro Lobato" na Escola Estadual Tito Lívio Ferreira envolveu diversas etapas, visando a criação de um ambiente propício à formação de estudantes leitores, críticos e transformadores de suas realidades sociais. O processo metodológico seguiu as seguintes fases:

- Realização de uma visita técnica à sala de leitura para avaliar suas condições físicas e identificação de problemas como falta de limpeza, organização e manutenção do espaço, além da inadequação das prateleiras e disposição dos livros.
- Definição de etapas e cronograma para a execução das atividades necessárias. Bem como, um esboço em papel com as medidas da sala e a nova disposição planejada para prateleiras, mesas e cadeiras.
- Limpeza completa do ambiente e reorganização das prateleiras e livros de acordo com uma nova lógica de acesso e uso, separando por níveis de ensino e gêneros literários.
- Decoração do espaço com elementos visuais que tornassem o ambiente mais aco-

lhedor e estimulante para a leitura.

- Criação de áreas temáticas, como a "cabana da leitura", para contação de histórias e atividades interativas.
- Estabelecimento de uma tabela de horários para as turmas do ensino fundamental utilizarem a sala de leitura semanalmente.
- Realização de contação de histórias e desenvolvimento de um sistema de empréstimo de livros, permitindo aos estudantes levar obras para casa e promovendo a leitura autônoma.
- Monitoramento do uso dos livros e incentivo à troca semanal de obras.
- Integração de atividades da sala de leitura com outras disciplinas, proporcionando uma experiência interdisciplinar.
- Coleta de feedback dos estudantes e professores sobre as atividades realizadas e o uso do espaço.
- Ajustes no planejamento e execução das atividades com base nas sugestões e observações recebidas.
- Registro fotográfico do antes e depois da revitalização da sala de leitura.
- Documentação das atividades realizadas e dos impactos observados nos estudantes.
- Compartilhamento dos resultados com a comunidade escolar e outros interessados, promovendo a replicação da iniciativa em outras escolas.

A importância de um espaço dedicado à leitura em uma comunidade escolar é impactante. Apesar das condições iniciais desfavoráveis, a transformação do ambiente físico e a criação de um acervo organizado e acessível possibilitaram a promoção de uma cultura leitora entre os estudantes. A intervenção, que começou com a limpeza e organização do espaço, evoluiu para um programa de atividades que incentivou o prazer pela leitura e a formação de leitores autônomos e críticos.

As atividades realizadas, como contação de histórias, clubes de leitura e empréstimo de livros, mostraram-se eficazes em engajar os estudantes e desenvolver suas habilidades leitoras. A curiosidade despertada pelas apresentações iniciais e a interação contínua com textos variados contribuíram significativamente para o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Além disso, a sala de leitura tornou-se um espaço de integração interdisciplinar, permitindo que diversas áreas do conhecimento se beneficiassem das práticas leitoras.

A experiência demonstrou que, mesmo em contextos desafiadores, a dedicação e a criatividade na promoção da leitura podem levar a resultados notáveis. A "Sala de Leitura Monteiro Lobato" não só ampliou o repertório literário dos estudantes, mas também fomentou a empatia, a reflexão crítica e o prazer pela leitura, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos. Este projeto reforça a importância de investir em espaços de leitura nas escolas públicas, especialmente em áreas urbanas com desafios socioeconômicos, como uma ferramenta poderosa para a transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

NASCIMENTO, A. M. (2018). A importância da leitura na formação de sujeitos críticos. Editora Leitura Livre;

SILVA, P. S. (2019). Salas de leitura: espaços de transformação na educação pública. Revista Brasileira de Educação, 25(2), 135-150;

FREIRE, Paulo. (1981). A importância do ato de ler. Editora Brasiliense; VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente, São Paulo, Martins Fontes, 2000;

PIAGET, Jean. A psicologia da criança, Rio de Janeiro, Zahar, 1972; GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas, Porto Alegre, Artmed, 1994;

BRUNER, Jerome. A aprendizagem pela descoberta, São Paulo, Martins Fontes, 1996;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970; FILIPPINI, Tiziana. A pedagogia da Reggio Emilia, Porto Alegre, Artmed, 2007; FERREIRO, Emilia. Psicomotricidade e a psicogênese da língua escrita, Porto Alegre, Artmed, 1999;

KOLB, David A. Aprendizado experiencial: experiência como fonte de aprendizado e desenvolvimento, São Paulo, Atlas, 1984;

DUCKWORTH, Angela. Grit: o poder da pai-

xão e da perseverança, Rio de Janeiro, Objetiva, 2016;
MALAGUZZI, Loris. A voz das crianças: reflexões sobre a prática educativa, Porto Alegre, Artmed, 1996.

A RELAÇAO ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

LISLEY TUCCI DA SILVA

RESUMO
A relação entre tecnologia e educação é um tema muito abordado no contexto educacional atual. A tecnologia tem trazido muitas mudanças para o processo de ensino e aprendizagem, o que tem gerado discussões sobre seus impactos e desafios para a prática pedagógica. A utilização de tecnologias na educação é uma prática cada vez mais comum e necessária, mas também apresenta alguns desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores e instituições de ensino. Os principais desafios em trabalhar com as tecnologias na educação são: A disponibilidade de equipamentos e internet de qualidade, pois é fundamental para a utilização de tecnologias na educação, mas muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura necessária para implementar essas práticas. Os professores precisam estar preparados para utilizar as tecnologias de forma efetiva e integrada à prática pedagógica. No entanto, muitos educadores ainda não possuem formação adequada nessa área. Nem todos os alunos têm acesso aos mesmos recursos tecnológicos, o que pode gerar desigualdades e dificuldades para alguns estudantes. Isso pode agravar a exclusão social e limitar o alcance das tecnologias na educação. Embora as tecnologias possam ser úteis para enriquecer e diversificar o processo de ensino e aprendizagem, é importante evitar a dependência excessiva delas, o que pode limitar a criatividade e a autonomia dos alunos e dos professores. É importante que as tecnologias sejam integradas de forma coerente e efetiva ao currículo escolar e à prática pedagógica, mas muitas vezes isso não acontece de forma satisfatória, o que pode comprometer a efetividade da utilização desses recursos. A utilização de tecnologias na educação pode gerar preocupações em relação à segurança e privacidade dos dados dos alunos, especialmente em relação à coleta e uso de informações pessoais e sensíveis. A manutenção e atualização dos equipamentos e softwares utilizados nas práticas educacionais é fundamental para garantir o funcionamento correto e a segurança das tecnologias, mas muitas vezes isso não é feito de forma adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Criatividade; Recursos.

INTRODUÇÃO

As redes sociais passaram a tomar um lugar cada vez mais importante nas tecnologias e comunicação. Dessa forma muitas escolas estão adotando ferramentas e redes sociais como forma de comunicação, fundamentalmente no período de pandemia. Percebe-se que muitos professores se preocupam com a forma de aprendizagem através de redes sociais, acreditando que essas são formas pessoais de comunicação.

As Redes Sociais têm o objetivo de integrar, compartilhar informações em comum, entreter e aproximar pessoas. Cada perfil tem sua finalidade e preferência nas relações.

As redes de comunicação tecnológica tornam-se uma ferramenta que permite a aprendizagem colaborativa e envolve espaços de troca de informações que estimulam a cooperação. Alguns dos recursos mais representativos da Web, por exemplo, como as redes sociais, não devem ser ignorados para o seu estudo, pois suas raízes e fascínio por nós são uma enorme possibilidade educacional.

Dado o panorama social que provoca uma revolução digital da Web e a expansão de dois mais diversos tipos de redes sociais ou comunidades virtuosas, tem sido cada vez mais notória ou a sua utilização contínua para obter notícias, participar na compra e venda de diversos produtos, receber informações, conectar-se, brincar e executar atividades de colaboração profissional, bem como conversar e compartilhar diversos hobbies. Consequentemente, o ambiente em que nos desenvolvemos radicalmente na forma como nos comunicamos e educamos não escapa da dessemelhança.

As redes sociais tornam-se um alicerce que permite a aprendizagem colaborativa e envolve espaços de troca de informações que estimulam a cooperação.

Dois desafios da educação atual devem ser reconstruir o espaço educacional e adaptá-lo a uma sociedade que está em constantes mudanças. Como as redes sociais, que constituem um dos recursos mais representativos da Web, não devem ser ignoradas para o vosso estudo, visto que as suas raízes e fascínio nos dão uma enorme possibilidade didática, visto que ou todas são atribuídas à interação e à capacidade de resposta e comunicar-se com rapidez e eloquência.

As ferramentas da Web podem ser utilizadas como vantagem competitiva para o trabalho colaborativo, por conta de plataformas gratuitas e acessíveis, que favorecem a motivação e o interesse de dois alunos em busca de estratégias que beneficiem seu aprendizado.

O uso de redes sociais em universidades mundiais serve para facilitar a comunicação e a aprendizagem colaborativa e introduzir novas formas de trabalho entre os participantes em processos de treinamento. Os eventos de redes sociais têm sido objeto de debates não acadêmicos, pelas consequências que têm implicado para a população.

O USO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente, as crianças já nascem em um mundo tecnológico, voltado às novas tendências tecnológicas, no qual elas exploram novos saberes.

O papel do professor é preparar e auxiliar as crianças no seu desenvolvimento significativo e integral. Devemos usar as ferramentas tecnológicas de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem de maneira prática e coerente no cotidiano educacional.

Como professores, há a necessidade de utilizarmos todos os recursos cabíveis para deixar nossas aulas interativas e dinâmicas e para isso a tecnologia vem acrescentar mais conhecimentos na hora da aprendizagem.

Podemos utilizar as tecnologias de maneiras diferenciadas, buscando novas possibilidades educacionais, fazendo com que as aulas estimulem o aprendizado da criança de maneira simples e eficaz.

Atualmente é possível, por meio das tecnologias apresentarmos novas maneiras de ensinar e aprender, como por exemplo utilizar um jogo ao qual podemos apresentar conteúdos de maneira que chame a atenção da criança durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Moran (2014, p. 112):

> O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Percebe-se que, por meio da tecnologia, como jogos e vídeos educativos é possível tornar uma aula divertida e produtiva para as crianças. Dessa forma ao se trabalhar com as tecnologias na educação infantil abre-se um leque de conhecimentos que serão ampliados durante o percurso educacional.

Os avanços tecnológicos têm atingido e melhorado diversas áreas, destaque especial para o ramo educacional, que tem sido impactado positivamente. Tal fato ocorre devido à facilidade de obter informações com maior rapidez, o que aprimora e evolui o aprendizado de forma bastante inovadora.

Um propósito primordial para empregar tecnologia instrucional nas escolas é melhorar a aprendizagem dos alunos. A tecnologia tem tido sucesso em ajudar os alunos a aprender de maneira mais eficaz e eficiente? Muita pesquisa foi feita sobre esta questão, mas a resposta está longe de ser certa. A maioria das pesquisas em tecnologia educacional tem consistido em estudos comparativos de mídia.

Escolher por inserir ou não a tecnologia na sala de aula já não é uma opção, visto que ela faz parte da vida dos alunos no contexto extraclasse. Portanto, a sua aplicação em benefício do desenvolvimento educacional é vista como uma oportunidade excelente e necessária de permitir que a aula seja mais dinâmica e produtiva.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES USANDO A TECNOLOGIA

A história da tecnologia educacional é mar-

cada pela crescente complexidade e sofisticação dos dispositivos, pelas alegações exageradas de eficácia por defensores da tecnologia, pela implementação esporádica de professores em sala de aula e por poucas evidências de que a tecnologia empregada tenha feito diferença no aprendizado dos alunos. Embora os defensores da tecnologia tenham, de tempos em tempos, alegado que a tecnologia substituirá os professores, isso não ocorreu.

Essa relação entre aprendizagem e tecnologia é ainda mais complicada por divergências sobre o que constitui aprendizagem. Durante a primeira metade do século XX, as teorias de transferência de aprendizagem eram populares entre os professores de sala de aula. De acordo com essas teorias, a tarefa principal do professor era transferir o conhecimento do professor e o conteúdo do livro didático para a mente do aluno e, por meio de exames periódicos, determinar se a transferência ocorreu. A tarefa da mídia instrucional era auxiliar nesse processo de transferência por meio de apresentações precisas e convincentes de conteúdo.

Durante a segunda metade do século, os educadores adotaram outras teorias da aprendizagem. Pelo menos duas dessas teorias influenciaram o desenvolvimento da mídia instrucional para as escolas. Uma dessas teorias é o behaviorismo; o outro é construtivismo.

Embora as raízes intelectuais do behaviorismo possam ser rastreadas até o início do século XX, o behaviorismo não teve muito impacto na educação até os anos 1960. Baseando-se nos conceitos de BF Skinner, os educadores que promovem o behaviorismo enfatizaram a importância de fornecer declarações claras sobre o que os alunos devem ser capazes de fazer após a instrução. Esses educadores também procuraram dividir unidades complexas de conhecimento e habilidades em unidades menores e mais simples, sequenciando-as de maneiras que levariam a dominar as habilidades e o conteúdo mais complexos. Frequentemente, seu objetivo também era individualizar a instrução tanto quanto possível. Assim, o foco da instrução deslocou-se da apresentação do conhecimento do conteúdo perante um grupo de alunos para um enfoque no comportamento individual dos alunos, uma análise dos passos necessários para garantir a aprendizagem.

Os computadores pareciam oferecer uma boa solução. Os alunos poderiam ser designados para um computador para trabalhar em seu próprio ritmo, e o computador manteria o controle do trabalho dos alunos e forneceria um registro do progresso de cada aluno para o professor.

Durante a última metade do século XX, as teorias cognitivas da aprendizagem ganharam ascendência sobre o behaviorismo entre os psicólogos, e algumas das visões dos psicólogos cognitivos, representadas pelo termo construtivismo, começaram a influenciar a educação. Os construtivistas argumentaram que os aprendizes devem construir sua própria compreensão do que está sendo ensinado. De acordo com essa perspectiva, a tarefa do professor não é principalmente promover a transferência de conhecimento, nem garantir que os alunos desempenhem consistentemente de acordo com uma descrição predeterminada de conhecimentos e habilidades.

O papel do professor é criar um ambiente em que os alunos consigam chegar a suas próprias interpretações de conhecimento, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais habilidosos em dirigir sua própria aprendizagem.

Qualquer que seja a teoria da aprendizagem que um professor possa adotar, muitas tecnologias existem nas escolas para melhorar a instrução e apoiar a aprendizagem dos alunos. Embora os professores variem muito no uso dessas tecnologias, os professores selecionam a mídia que acreditam promover seus objetivos instrucionais.

A visão típica entre os educadores é que a tecnologia pode ser usada efetivamente para suplementar a instrução, fornecendo variedade instrucional, ajudando a tornar conceitos abstratos concretos e estimulando o interesse entre os alunos.

Segundo Moran (1997, p. 10): “A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, e o professor deve dominar as possibilidades de expressão para esta mídia”.

Portanto, é fundamental que as tecnologias sejam incorporadas num curto espaço de

tempo e a formação do professor não deve ficar em descompasso com o avanço das tecnologias.
Com a evolução das tecnologias está havendo uma reestruturação em toda a sociedade com seus reflexos na educação. Por isso, é necessário repensar as formas de ensino e aprendizagem. Arroyo (2000) esclarece que as tecnologias podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor.
Para ter sucesso em nossa era da informação digital, os profissionais de educação infantil de hoje precisam de acesso à tecnologia que suporte seus processos de trabalho, que oferecem oportunidades de aprendizado on-line e desenvolvimento profissional e fornecem a capacidade de se conectar e interagir com pais, equipe e outros colegas profissionais.
Percebe-se que estamos vivendo na era dos recursos tecnológicos, os quais são fundamentais no processo ensino aprendizagem e os professores devem ter uma visão mais ampla para introduzir as tecnologias em seu cotidiano.
É evidente que algumas desvantagens existem, como a falta de preparo dos próprios professores e a utilização excessiva das máquinas, que inevitavelmente se tornam mais atraentes para as crianças, que passam a rejeitar o ensino tradicional.

A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A tecnologia educacional tem significados gerais e especializados. Para o público leigo e para a maioria dos educadores, o termo refere-se ao uso instrucional de computadores, televisão e outros tipos de hardware e software eletrônicos.
Os professores, fundamentalmente os que trabalham com a educação infantil precisam estar atentos a novas experiências e recursos que as tecnologias estão nos trazendo.
Segundo Mamede-Neve & Duarte (2008, p. 778):

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender.

Portanto, as tecnologias vêm fazendo parte da vida das pessoas, modificando seus costumes e a tendência é que venham a aumentar de maneira progressiva nos tornando cada vez mais dependentes do uso desses elementos.
O uso das tecnologias nas escolas de educação infantil e no Ensino Fundamental pode tornar mais atraente para as crianças no processo ensino aprendizagem, mas este é um novo desafio para a educação justamente porque essas tendências obrigam a escola reorganizar seu modelo de ensino.
A escola tem a necessidade de buscar maneiras de fazer com que processo educativo seja mais prazeroso e principalmente contextualizado. Cabe a escola despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo.
Como afirma Almeida (2000):

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade está caracterizada pela diversidade de linguagens, na busca de tecnologias cada vez mais avançadas, e a inserção de práticas midiáticas de ensino que visam a melhorar a qualidade na educação, explorando a tecnologia a favor da educação.
Percebe-se que a informática como um recurso midiático contribui para a construção do conhecimento e amplia o desenvolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem.
Atualmente, diante das tecnologias apresentadas as crianças, o professor tem o papel de mediador nessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só

dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas.
Com a utilização das tecnologias na educação infantil e no Ensino Fundamental, podem-se obter informações, fazendo assim, uma conexão com as crianças e professores, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.
Com o uso das tecnologias na educação infantil e no Ensino Fundamental, novas formas de compreender, novas competências são exigidas, bem como novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias.
Os educadores não podem mais ignorar os benefícios da tecnologia no aprendizado inicial, tanto na Educação Infantil, quanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ao qual as crianças estão entrando em um novo ciclo, necessitando de recursos midiáticos “mais avançados”.
O uso de tecnologia dentro da educação infantil ainda é baixo, mas as exigências regulatórias para abraçar o digital continuam a aumentar. Abordagens "românticas" à educação e à aprendizagem também perdem a oportunidade de aproveitar as possibilidades únicas abertas pela integração da tecnologia moderna na experiência inicial de ensino e aprendizagem.

AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O atual desenho da educação de Jovens e Adultos no Brasil responde, por um lado, a certos aspectos sociais, demográficos, econômicos, políticos e processos educativos que marcaram o país na segunda metade do século XX e, aos desafios que foram derrubados pela transição para o novo milênio. Um aumento na expectativa de vida, modificou o perfil etário da população, levando a uma tendência em que os adultos predominam nas populações da maioria dos Estados Brasileiros. Com isso tudo, percebe-se o quanto a importância das tecnologias é fundamental durante o processo ensino aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos. A educação de jovens e adultos é um ambiente em que os problemas sociais e a diversidade sociocultural que são rejeitados pela educação comum é bem-vinda, abrindo-se como um canal para a reintrodução de adolescentes e jovens a um sistema educacional do qual foram excluídos em tenra idade e acelerando os estudos daqueles que ficaram para trás, academicamente.
A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para transformar a aprendizagem. Pode ajudar a afirmar e avançar relações entre educadores e estudantes, reinventando abordagens de aprendizagem e colaboração, reduzindo lacunas de igualdade e acessibilidade de longa data e experiências de aprendizagem satisfazer as necessidades de todos os alunos.
Os educadores devem ser colaboradores na aprendizagem, buscando novos conhecimento e constantemente adquirindo novas habilidades ao lado de seus alunos. Líderes da educação deve definir uma visão para criar experiências de aprendizado que forneçam as ferramentas e os suportes corretos para todos os alunos prosperarem.
No entanto, para perceber plenamente os benefícios da tecnologia em nosso sistema de ensino e fornecer experiências autênticas de aprendizagem, os educadores precisam usar a tecnologia de forma eficaz em sua prática.
Além disso, as partes interessadas da educação devem comprometer-se a trabalhar em conjunto para usar a tecnologia melhorar a educação.
Conforme concepção defendida por Frigotto (1999), a escola, enquanto instituição social possibilita, por meio de suas práticas na área do conhecimento, dos valores, das atitudes e, mesmo por sua desqualificação, a articulação de alguns interesses em detrimento de outros. É exatamente nesta contradição que reside a da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Diante deste cenário, pensar a função social da escola requer repensar o seu próprio papel, sua organização e também os atores que a integram.
Os instrumentos usados durante todo o processo de formação e organização humana extremamente importantes para construção e reprodução de visão de mundo, para formação de cidadãos efetivamente participativos e estimulados, por isso tem-se a necessidade de adequações didáticas de ensino - aprendizagem que alcancem tais expectativas, criando condições que permitam

interconexões com o processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa.
Ainda que o atual momento se configure como um contexto em transformação, cabe salientar que isto faz parte de um processo histórico.
Aprendizagem e educação de jovens e adultos estão localizadas no coração de um paradigma necessário mudar para a aprendizagem ao longo da vida para todos como um quadro coerente e significativo para oferta de educação e formação e prática. O quadro dado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida deve engendrar educação sem fronteiras. Isso significa aberto, flexível e pessoalmente relevante oportunidades para desenvolver o conhecimento, competências e disposições que os adultos em todas as fases de suas vidas precisam e querem. Significa fornecer contextos de aprendizagem e processos que são atraentes e responsivo para adultos como cidadãos ativos - no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos autodirigidos construindo e reconstruindo suas vidas em culturas complexas e em rápida mudança, sociedades e economias.

A EDUCAÇÃO E O MUNDO TECNOLÓGICO

A tecnologia pode envolver os alunos em atividades do mundo real.
Algumas escolas não têm recursos para fornecer todos os cursos que os alunos podem precisar ou desejar.
A colocação avançada e os cursos de língua estrangeira podem ser particularmente caros para um sistema escolar oferecer quando não há um alto nível de demanda de estudantes. Uma variedade de tecnologias (por exemplo, televisão interativa, videoconferência na Internet) oferece aos alunos a oportunidade de participar de uma aula que está localizada em uma escola diferente, em uma cidade diferente e até mesmo em um estado ou país diferente.
A função dos computadores nas escolas difere da de outras tecnologias educacionais. No caso de filmes, rádio, televisão instrucional, retroprojetores e outros meios de instrução, a tecnologia educacional é usada para apoiar e aprimorar o papel do professor como instrutor.
O apoio de professores também tem sido uma das justificativas para a introdução de computadores nas escolas, mas não foi a única justificativa, nem a mais importante. Computadores também são promovidos como uma parte importante do currículo escolar.
Aprender sobre computadores e adquirir conhecimentos de informática tem sido aceito pelos educadores e pelo público leigo como uma exigência curricular necessária, porque eles fornecem aos alunos as ferramentas necessárias para funcionar efetivamente na moderna sociedade.
Desde que nascemos estamos cotidianamente inseridos em um mundo midiático, que é potencializado por diferentes recursos tecnológicos e digitais.
De acordo com Almeida (2007):

O novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade de consciência. Portanto, ele não reside em lugar algum, mas habita as consciências receptivas. Isto significa dizer que o novo é imaterial, não é o objeto que carrega consigo a novidade, mas o olhar de crescente consciência que percebe a diferença no novo e sempre antigo mundo material. (ALMEIDA, G, 2007, p.1)

A sociedade está expandindo cada vez mais a capacidade do ser humano inserir recursos midiáticos no seu cotidiano, acompanhando a cultura de um povo.
Segundo Castells (1999):

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade no emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e

elites dominantes. (CASTELLS, 1999, p. 17)

As mídias estão presentes no nosso dia-a-dia, portando no cotidiano escolar os professores devem inserir as mídias para trabalhar alguns conteúdos em sala de aula, procurando utilizar-se de recursos tecnológicos disponíveis, com planejamento adequado para cada faixa etária, fundamentalmente para a Educação de Jovens e Adultos, aos quais estão sempre interligados à tecnologia.

Com o avanço das mídias digitais, qualquer pessoa pode fazer uso de recursos midiáticos. A produção cultural, facilitada pelo acesso dessas tecnologias ganha novas possibilidades, ampliando ainda mais as linguagens de comunicação e expressão.

Podemos observar que as Tecnologias são necessárias mundialmente, e que a escola tem a missão de preparar os alunos para essa realidade. Os professores devem estar preparados para tal evolução se quiserem participar do desenvolvimento das tecnologias que cercam nossa sociedade.

No contexto escolar de EJA é importante que sejam pensadas algumas estratégias que podem ajudar na melhoria e qualidade do ensino, focando especialmente nas tecnologias e como foram inseridas nas escolas, sendo usadas efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

Os avanços das Tecnologias estão produzindo muitas mudanças na nossa sociedade, trazendo inúmeros benefícios, mas, por outro lado, também vem gerando preocupações diversas. A internet foi e é a grande ferramenta para o desenvolvimento das Tecnologias, apresentando um movimento acelerado, pois todos os dias somos bombardeados por informações e produções de novos smartphones, televisores, computadores, entre outros.

As Tecnologias são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito utilizadas nas escolas. A inserção desta na educação precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Um dos recursos tecnológicos mais utilizados no mundo globalizado é a Internet, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e da informação.

Segundo Santos (1994, p. 30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O relógio mundial hegemônico do qual fala Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

Muitos enxergam nas Tecnologias, a perspectiva transformadora para melhorar a educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto lócus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

Nunca subestime a importância dos espaços informais de aprendizagem e o tempo que os alunos têm entre as aulas. Embora o tempo em sala de aula seja altamente valorizado, é igualmente importante o ambiente que os professores e alunos usam enquanto refletem, estudam e se envolvem ativamente com o conteúdo e colaboram com outras pessoas fora da sala de aula "formal" e do

horário agendado.
Talvez com demasiada frequência, mais energia e pensamento vão para a criação de salas de aula onde os alunos passam um tempo limitado, enquanto o resto dos espaços do campus onde os alunos e professores passam a maior parte do tempo não são tão cuidadosamente pensados. Sem projetar intencionalmente esses espaços informais de aprendizagem, os campi perdem oportunidades de incentivar os alunos a colaborar, estudar e personalizar seu aprendizado.
À medida que professores e alunos trabalham juntos para reimaginar os espaços de aprendizagem e para avançar no futuro da sala de aula, descobrir novas maneiras de ensinar, estarão construindo o futuro juntos, com oportunidades tremendas para explorar, à medida que aprimoramos o ensino e o aprendizado em nossas instituições.
As pessoas sempre são tentadas a tentar argumentar em favor da tecnologia ter um impacto sobre o desenvolvimento da pedagogia e em muitos casos, podemos ver que o uso da tecnologia permitiu que os professores repensassem o que estão fazendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo percebe-se que o uso das tecnologias, recursos midiáticos estão sendo cada vez mais utilizados e a tendência é de cada vez mais vermos a utilização de tais recursos a partir da Educação Infantil.
A tecnologia permite a duplicação fácil de muitos tipos de mídia. Com um gravador, o professor pode gravar um programa de televisão para reutilização na sala de aula. Obras de arte, fotos e artigos podem ser digitalizados e reproduzidos digitalmente. A Internet fornece acesso fácil a imagens digitais, filmes, músicas e obras escritas de todo o mundo.
As desigualdades digitais podem existir ao longo das conquistas raciais, econômicas e acadêmicas (classes de baixo desempenho versus classes de alto desempenho) e geográficas (rurais, urbanas e suburbanas). Um estudante em uma escola rural que não tem conexões rápidas com a Internet não tem o mesmo acesso à informação que um estudante perto de uma grande cidade.
As tecnologias da informação e da comunicação fazem parte do nosso cotidiano nos acompanhando diariamente. A Educação, como parte intrínseca da sociedade na qual vivemos e aprendemos a compartilhar, comunicar e interagir, não pode ficar inerte e nem indiferente a tantas mudanças que vem ocorrendo e nos atropelando de uma forma rápida e constante.
O trabalho docente está sofrendo e passando por profundas e significativas mudanças com o uso das Tecnologias, esses recursos que possibilitam uma nova e divertida maneira de construir conhecimentos, exigindo tanto dos professores como dos alunos uma nova postura em relação ao ensino aprendizagem, tanto na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), como na Educação de Jovens e Adultos.
O uso das Tecnologias na Educação Básica (Educação infantil e Ensino Fundamental) e na Educação de Jovens e Adultos requer uma nova postura dos professores ante as tecnologias, devendo estes utilizar as tecnologias da informação e comunicação como favoráveis a uma aprendizagem que muda, transforma e aperfeiçoam atitudes, comportamentos, modos de agir e pensar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um Professor do Século Passado. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAMEDE-Neves & DUARTE, M. A. C. Rosalia, O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 05 mai.2023.

MANZO, A. J. Manual para la preparación de

monografías: una guía para presentear informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MORAN, José Manuel. Entrevista publicada no Guia para educação a distância 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/evolucao.pdf. Acesso em 04 nov.2025

MORAN, José Manuel. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 10 nov.2025.

MORAN, José Manuel. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 10 nov.2025.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TRUJILLO, F.A. Metodologia da ciência. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

A INCLUSÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE

LUANA CAMPO SILVA

RESUMO

A diversidade cultural constitui um dos pilares fundamentais da educação brasileira, especialmente em um país marcado por ampla pluralidade étnica, histórica e social, no qual a cultura indígena ocupa papel central na formação da identidade nacional, embora historicamente tenha sido invisibilizada, estereotipada ou reduzida a abordagens superficiais no contexto escolar. Durante décadas, a ausência de representações fiéis e respeitosas dos povos indígenas no currículo contribuiu para a perpetuação de preconceitos, desigualdades e visões distorcidas acerca de seus saberes, tradições e modos de vida. Nesse sentido, o presente artigo analisa a importância da inclusão da cultura indígena na educação como instrumento essencial para a promoção do respeito à diversidade cultural e da justiça social, defendendo que reconhecer e valorizar os conhecimentos indígenas vai além da inserção pontual de conteúdos no calendário escolar, exigindo a revisão de práticas pedagógicas, concepções de conhecimento e relações interculturais no ambiente escolar. A pesquisa aborda os fundamentos históricos e sociais dos povos indígenas no Brasil, destacando suas contribuições para a constituição cultural, linguística e territorial do país, e discute o conceito de interculturalidade como perspectiva que favorece o diálogo entre culturas em condições de respeito, equidade e reconhecimento mútuo, superando práticas assimilacionistas e eurocêntricas. A educação intercultural, nesse contexto, propõe a construção de espaços educativos que reconheçam a diversidade como riqueza, incentivando atitudes de empatia, valorização das diferenças e combate ao preconceito. O estudo também examina a base legal que sustenta a temática, com destaque para a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, bem como para as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a formação cidadã e o respeito à diversidade cultural, orientando que a abordagem ocorra de maneira transversal, contínua e contextualizada, e não apenas em datas comemorativas. Além disso, são analisados os desafios presentes no cotidiano escolar, como a insuficiente formação específica de professores, a carência de materiais didáticos adequados, a persistência de estereótipos e a tendência à folclorização da cultura indígena, evidenciando a necessidade de investimentos em formação continuada, produção de recursos pedagógicos qualificados e ampliação do diálogo com comunidades indígenas. No âmbito da educação infantil, ressalta-se a relevância de trabalhar a cultura indígena desde os primeiros anos de vida por meio de experiências significativas, como histórias, músicas, brincadeiras, artes e projetos interdisciplinares que valorizem a diversidade cultural e promovam a convivência respeitosa e a construção de valores éticos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica nas áreas da educação, antropologia e sociologia, além de documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras, o estudo evidencia que a inserção efetiva da cultura indígena no currículo representa não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade democrática, plural e socialmente justa, concluindo que sua inclusão é essencial para o fortalecimento do respeito à diversidade, a desconstrução de preconceitos históricos e a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a equidade e a convivência democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura indígena. Educação intercultural. Diversidade cultural. Educação escolar indígena. Justiça social.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira caracteriza-se por sua ampla diversidade cultural, resultado de um processo histórico marcado por encontros, conflitos e trocas entre diferentes povos. Entre esses grupos, os povos indígenas ocupam lugar originário na formação do país, sendo detentores de saberes ancestrais, sistemas próprios de organização social, espi-

ritualidade, línguas e concepções de mundo profundamente conectadas à natureza.

Apesar dessa relevância histórica, a presença indígena na educação formal foi, durante séculos, marcada pela exclusão e pela tentativa de assimilação cultural. A escola tradicional brasileira estruturou-se sob forte influência eurocêntrica, privilegiando narrativas que marginalizavam as contribuições indígenas e reforçavam visões estereotipadas.

Conforme afirma Daniel Munduruku, escritor e intelectual indígena, o indígena foi frequentemente representado como figura do passado, "como se não existisse no presente e não participasse da construção da sociedade contemporânea" (MUNDURUKU, 2017). Tal construção simbólica contribuiu para a perpetuação de preconceitos e para a desvalorização cultural.

A partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares. Contudo, a implementação dessa determinação ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos.

Dessa forma, questiona-se: de que maneira a inclusão consistente da cultura indígena na educação pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos da diversidade?

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da cultura indígena no contexto educacional brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se:

Compreender o processo histórico de invisibilização dos povos indígenas;

Discutir o conceito de interculturalidade na educação;

Analisar a base legal da educação escolar indígena;

Refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas;

Apontar desafios e perspectivas futuras.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos que discutem cultura, identidade e educação.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO

Antes da colonização europeia, o território brasileiro era habitado por centenas de povos indígenas, organizados em diferentes estruturas sociais e linguísticas. Esses povos possuíam sistemas próprios de educação baseados na oralidade, na vivência comunitária e na transmissão intergeracional de saberes.

Darcy Ribeiro destaca que a educação indígena tradicional não se separava da vida cotidiana, pois aprender significava participar ativamente da comunidade (RIBEIRO, 1995).

A chegada dos colonizadores, entretanto, impôs um modelo educacional voltado à catequização e à assimilação cultural.

Durante o período colonial e imperial, a educação indígena esteve subordinada a projetos de integração forçada. A escola foi utilizada como instrumento de apagamento identitário, desvalorizando línguas e práticas culturais originárias.

Esse processo histórico gerou impactos profundos, resultando na perda de territórios, na redução populacional e na fragmentação cultural. Contudo, é importante ressaltar que os povos indígenas resistiram e continuam resistindo, preservando tradições e reivindicando direitos.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A interculturalidade surge como proposta pedagógica que busca promover o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo suas especificidades e valorizando seus saberes.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser prática de liberdade, baseada no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta intercultural, pois rompe com hierarquizações culturais.

A interculturalidade não significa apenas coexistência de culturas no mesmo espaço, mas interação crítica e respeitosa entre elas. No contexto brasileiro, isso implica reconhecer que os saberes indígenas possuem legitimidade epistemológica.

Além disso, autores contemporâneos defendem que a interculturalidade deve ser entendida como postura ética e política, capaz de enfrentar desigualdades estruturais e combater o racismo institucional.

CULTURA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

A discussão acerca da inclusão da cultura indígena na educação exige uma reflexão mais ampla sobre o conceito de cultura e sua relação com identidade e poder. Cultura não pode ser compreendida como um conjunto estático de tradições, mas como um sistema dinâmico de significados construídos socialmente.

Stuart Hall (2006) afirma que a identidade cultural é produzida historicamente, sendo resultado de processos sociais e políticos. Nesse sentido, a invisibilização indígena no currículo escolar não é acidental, mas parte de uma estrutura histórica de dominação simbólica.

A escola, enquanto instituição social, desempenha papel central na legitimação de determinados saberes. Pierre Bourdieu (1989) argumenta que o sistema educacional contribui para reproduzir desigualdades ao valorizar determinados capitais culturais em detrimento de outros. Assim, quando os saberes indígenas não são reconhecidos como legítimos, ocorre uma forma de violência simbólica.

A inclusão da cultura indígena no currículo rompe com essa lógica hierarquizante e amplia o repertório epistemológico da escola. Trata-se de reconhecer que existem múltiplas formas de produzir conhecimento, incluindo saberes baseados na oralidade, na experiência coletiva e na relação com o território.

Além disso, a perspectiva decolonial contribui significativamente para essa discussão. Autores latino-americanos apontam que a colonialidade do poder permanece presente nas estruturas sociais, inclusive na educação. A superação desse paradigma exige revisão crítica dos conteúdos curriculares e valorização de epistemologias historicamente marginalizadas.

Portanto, inserir a cultura indígena na educação não significa apenas acrescentar conteúdos, mas transformar a forma como o conhecimento é concebido e legitimado no espaço escolar.

A BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 representou marco histórico ao reconhecer os direitos culturais e territoriais dos povos indígenas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assegurou a oferta de educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue.

A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena em todas as escolas brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a valorização da diversidade cultural.

Esses dispositivos legais demonstram avanço significativo. Contudo, a efetivação dessas políticas depende de investimento em formação docente, produção de materiais didáticos adequados e compromisso institucional.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CULTURAL

A educação infantil desempenha papel central na construção da identidade e no desenvolvimento de valores sociais. É nesse período que as crianças começam a formar percepções sobre diferenças culturais.

Inserir a cultura indígena desde os primeiros anos escolares contribui para naturalizar a diversidade e reduzir preconceitos futuros. Trabalhos com literatura indígena contemporânea, contação de histórias, músicas tradicionais e projetos interdisciplinares são estratégias eficazes.

Além disso, é essencial evitar abordagens folclorizadas, que limitam a cultura indígena a datas comemorativas. A temática deve ser integrada ao currículo de forma contínua.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Apesar dos avanços legais, persistem desafios como:

Formação insuficiente de professores sobre temática indígena;

Escassez de materiais didáticos produzidos por autores indígenas;

Resistências culturais e preconceitos enraizados;

Falta de articulação entre políticas públicas e prática escolar.

A superação desses obstáculos exige políticas públicas consistentes e investimento na formação crítica dos educadores.

PERSPECTIVAS FUTURAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A valorização da cultura indígena na educação pode contribuir significativamente para a transformação social. Ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, rompe-se com narrativas coloniais.

Ailton Krenak argumenta que ampliar nossa percepção de humanidade é fundamental para enfrentar crises ambientais e sociais (KRENAK, 2019). Os saberes indígenas oferecem importantes contribuições para debates sobre sustentabilidade e equilíbrio ecológico.

Assim, a escola torna-se espaço estratégico para construção de uma sociedade mais inclusiva e ambientalmente consciente.

A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS PARA A SUSTENTABILIDADE E A ÉTICA AMBIENTAL

Um dos aspectos mais relevantes da cultura indígena contemporânea está relacionado à sua concepção de natureza e sustentabilidade. Diferentemente da lógica ocidental moderna, baseada na exploração intensiva dos recursos naturais, muitos povos indígenas compreendem a natureza como entidade viva e sagrada, com a qual mantêm relação de reciprocidade.

Ailton Krenak (2019) critica a ideia de humanidade separada da natureza e defende a ampliação da consciência ecológica. Segundo o autor, a crise ambiental global está relacionada à ruptura dessa relação ancestral com o território.

Incorporar esses saberes ao currículo escolar contribui para formação de cidadãos ambientalmente responsáveis. A educação ambiental, quando articulada à perspectiva indígena, ganha profundidade ética e cultural.

A escola pode desenvolver projetos interdisciplinares que relacionem conhecimentos científicos com práticas tradicionais de manejo sustentável, agricultura e preservação ambiental. Essa integração amplia a compreensão sobre desenvolvimento sustentável e fortalece o pensamento crítico.

Além disso, reconhecer os povos indígenas como guardiões de importantes biomas brasileiros reforça o papel estratégico dessas comunidades na proteção ambiental.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE

A efetivação da educação intercultural depende diretamente da formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores relatam insegurança ao abordar a temática indígena, seja por desconhecimento histórico, seja por receio de reproduzir estereótipos.

É fundamental que os cursos de licenciatura incluam disciplinas que discutam diversidade cultural, história indígena e práticas pedagógicas interculturais. A formação docente deve ir além do aspecto informativo, promovendo reflexão crítica sobre preconceitos estruturais.

A produção de materiais didáticos elaborados por autores indígenas também é estratégia relevante, pois garante representatividade e autenticidade nas narrativas apresentadas aos estudantes.

Sem investimento consistente na formação docente, a legislação corre o risco de permanecer apenas no plano formal, sem impacto efetivo na prática escolar.

COLONIALIDADE, CURRÍCULO E DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

A presença limitada da cultura indígena no currículo escolar brasileiro não pode ser analisada apenas como falha pedagógica, mas como reflexo de um processo histórico de colonialidade. A colonialidade do saber refere-se à permanência de estruturas mentais e institucionais que privilegiam epistemologias europeias como universais, enquanto deslegitimam outros modos de produção de conhecimento.

No contexto educacional, essa lógica manifesta-se na centralidade de conteúdos eurocêntricos e na marginalização das narrativas indígenas. Durante décadas, os livros didáticos apresentaram os povos indígenas como figuras do passado, frequentemente associados ao período da colonização, ignorando sua presença ativa e contemporânea na sociedade brasileira.

Essa representação reforça estereótipos que reduzem a diversidade indígena a imagens homogêneas, desconsiderando a multiplicidade de povos, línguas e organizações sociais existentes no Brasil. A desconstrução desses estereótipos exige abordagem crítica do currículo, com inclusão de perspectivas

produzidas por intelectuais indígenas e pesquisadores comprometidos com a valorização cultural.
Reformular o currículo implica reconhecer que o conhecimento não é neutro. Ele é produzido em contextos históricos específicos e carrega relações de poder. Ao incluir a cultura indígena de maneira consistente, a escola contribui para a democratização do saber e para a superação de hierarquias culturais.

A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A discussão sobre educação indígena também envolve dimensão política significativa. A luta pelo reconhecimento cultural está diretamente relacionada à luta por território, autonomia e direitos sociais.
A Constituição Federal de 1988 representou marco fundamental ao reconhecer os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras tradicionais. Tal reconhecimento fortaleceu políticas voltadas à educação específica e diferenciada.
A educação escolar indígena não é apenas instrumento de acesso ao conhecimento científico, mas também mecanismo de fortalecimento identitário e de resistência cultural. Ao possibilitar que comunidades indígenas desenvolvam propostas pedagógicas alinhadas às suas realidades, o Estado reconhece a pluralidade do país.
No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios estruturais, como falta de recursos, dificuldades logísticas e conflitos territoriais. Esses fatores impactam diretamente a qualidade da educação oferecida nas comunidades.
Portanto, a consolidação da educação indígena depende de compromisso político contínuo e da participação ativa das próprias comunidades na elaboração das propostas educacionais.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E REPRESENTATIVIDADE

Um dos principais entraves para efetiva inclusão da cultura indígena na escola regular é a escassez de materiais didáticos produzidos sob perspectiva indígena. Durante muito tempo, as narrativas foram elaboradas exclusivamente por não indígenas, o que resultou em interpretações externas e, por vezes, distorcidas.
Nos últimos anos, observa-se crescimento significativo da literatura indígena contemporânea, com autores que narram suas próprias histórias, memórias e reflexões. Essa produção contribui para ampliar a representatividade e oferecer aos estudantes contato com vozes autênticas.
A inserção dessas obras no currículo permite romper com a lógica da fala sobre o indígena e promove a escuta do indígena como sujeito ativo. Tal mudança possui impacto pedagógico relevante, pois favorece empatia, respeito e compreensão intercultural.
Além da literatura, é fundamental desenvolver materiais audiovisuais, projetos interdisciplinares e recursos digitais que abordem a temática de maneira contextualizada e atual.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

A inclusão da cultura indígena na educação está diretamente relacionada à promoção dos direitos humanos. O reconhecimento da diversidade cultural constitui princípio fundamental das sociedades democráticas.
A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todos têm direito à educação que promova compreensão, tolerância e amizade entre as nações e grupos étnicos. Nesse sentido, trabalhar a temática indígena contribui para formação cidadã comprometida com igualdade e justiça social.
A escola é espaço privilegiado para construção de valores éticos. Ao promover o respeito às diferenças culturais, combate-se o racismo estrutural e fortalece-se a cultura de paz.
Além disso, o reconhecimento da pluralidade cultural amplia o senso de pertencimento e fortalece identidades individuais e coletivas. Estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas, por exemplo, sentem-se mais representados quando suas culturas são valorizadas.

TECNOLOGIA, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

É importante destacar que os povos indígenas não estão isolados do mundo contemporâneo. Muitos utilizam tecnologias digi-

tais, participam de universidades e atuam em espaços políticos e culturais diversos.
A globalização trouxe desafios, mas também oportunidades de visibilidade e articulação. Redes sociais, produções audiovisuais e movimentos culturais têm ampliado o alcance das vozes indígenas.
Inserir essa realidade na educação é fundamental para romper com a ideia de que os povos indígenas pertencem apenas ao passado. Eles são sujeitos contemporâneos, protagonistas de debates sobre meio ambiente, direitos humanos e diversidade cultural.
A escola deve apresentar essa perspectiva atualizada, evitando narrativas congeladas no tempo. O reconhecimento da identidade indígena contemporânea fortalece o respeito e contribui para formação crítica dos estudantes.

A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A JUSTIÇA HISTÓRICA

Ao longo da história brasileira, os povos indígenas enfrentaram processos de violência, exclusão e apagamento cultural. A educação pode atuar como instrumento de reparação simbólica e reconhecimento histórico.
Trabalhar criticamente os processos de colonização, conflitos territoriais e resistência indígena permite aos estudantes compreenderem a complexidade da formação do Brasil.
Essa abordagem contribui para construção de consciência histórica mais ampla e para superação de narrativas simplificadoras.
A justiça histórica não se limita à restituição material, mas envolve reconhecimento cultural e valorização simbólica. A escola, enquanto espaço de formação, possui responsabilidade nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a inclusão da cultura indígena na educação brasileira ultrapassa a dimensão meramente curricular, configurando-se como compromisso ético, político e social com a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao investigar os fundamentos históricos, os processos de invisibilização, a base legal, os desafios pedagógicos e as possibilidades interculturais, tornou-se evidente que a valorização da cultura indígena constitui elemento essencial para a consolidação de uma educação democrática.
Inicialmente, buscou-se compreender como os povos indígenas foram historicamente marginalizados no contexto educacional brasileiro. Observou-se que o modelo escolar tradicional, fortemente influenciado por perspectivas eurocêntricas, contribuiu para o apagamento simbólico dessas populações, restringindo sua representação a momentos específicos da história colonial. Tal prática não apenas distorceu a compreensão sobre a formação do Brasil, mas também reforçou estereótipos que ainda persistem no imaginário social.
Ao discutir o conceito de interculturalidade, verificou-se que a inclusão da cultura indígena não se limita à inserção de conteúdos pontuais, mas exige transformação estrutural na forma como o conhecimento é concebido e legitimado no espaço escolar. Reconhecer a pluralidade epistemológica significa admitir que os saberes indígenas possuem validade própria e contribuem significativamente para a ampliação do pensamento crítico, especialmente em áreas como sustentabilidade, ética ambiental e organização comunitária.
A análise da base legal demonstrou que o ordenamento jurídico brasileiro oferece respaldo consistente para a valorização da cultura indígena na educação. No entanto, a distância entre legislação e prática ainda representa desafio significativo. A implementação efetiva das diretrizes depende de políticas públicas contínuas, formação docente qualificada e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural de forma respeitosa e atualizada.
Outro aspecto relevante refere-se à importância da educação infantil como etapa estratégica para formação de valores. A inserção precoce da temática indígena contribui para naturalização da diversidade e para desconstrução de preconceitos, promovendo relações sociais mais empáticas e inclusivas. Nesse sentido, a escola assume papel formador não apenas cognitivo, mas também ético e social.
Destaca-se ainda que a valorização da cultura indígena possui dimensão política, uma vez que está diretamente relacionada

ao reconhecimento de direitos históricos e territoriais. A educação pode atuar como instrumento de justiça histórica, possibilitando reflexão crítica sobre os processos de colonização e resistência que marcaram a trajetória do país. Ao abordar tais temas de maneira contextualizada e fundamentada, a escola contribui para formação de cidadãos conscientes das desigualdades estruturais e comprometidos com a equidade.

Além disso, verificou-se que os povos indígenas são sujeitos contemporâneos, participantes ativos de debates nacionais e internacionais sobre meio ambiente, direitos humanos e diversidade cultural. Superar a visão estática e folclorizada é fundamental para construção de narrativa educacional coerente com a realidade atual.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a inclusão da cultura indígena na educação representa caminho indispensável para fortalecimento da democracia e para promoção da convivência respeitosa entre diferentes grupos sociais. Não se trata apenas de cumprir exigência legal, mas de assumir responsabilidade social diante da pluralidade que caracteriza o Brasil.

Por fim, ressalta-se a necessidade de continuidade das pesquisas acadêmicas na área, especialmente aquelas que dialoguem diretamente com comunidades indígenas e valorizem suas produções intelectuais. Investigações futuras podem aprofundar análises sobre práticas pedagógicas exitosas, impactos da formação intercultural na aprendizagem e estratégias de avaliação curricular inclusiva.

Assim, reafirma-se que a educação intercultural constitui instrumento transformador, capaz de ampliar horizontes, promover justiça social e contribuir para construção de sociedade que reconheça, respeite e valorize sua diversidade originária.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e desafios. Manaus: EDUA, 2018.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2017.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RESUMO
A inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) no ensino regular é uma temática que tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, refletindo a necessidade de concretizar o direito universal à educação. Este artigo busca analisar a função social da escola e sua responsabilidade em garantir um ambiente de ensino inclusivo, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. A questão central da pesquisa está relacionada aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino para proporcionar uma educação acessível e significativa para todos, especialmente para os alunos com DI. A problemática está na discrepância entre o ideal de inclusão, previsto por legislações e políticas públicas, e a prática efetiva nas salas de aula do ensino regular. Embora avanços tenham sido conquistados nas últimas décadas, a inclusão ainda enfrenta barreiras como falta de formação adequada dos professores, escassez de recursos pedagógicos, infraestrutura limitada e preconceitos sociais. Tais obstáculos dificultam a construção de um espaço onde alunos com DI possam desenvolver seu potencial de forma plena e participativa. O principal objetivo deste estudo é compreender como a escola pode ressignificar suas concepções e reorganizar seus parâmetros para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Busca-se, também, destacar a importância da formação continuada dos professores e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que atendam às demandas específicas desses alunos, sem comprometer a qualidade do ensino para a coletividade. A relevância do tema reside em sua relação direta com os princípios de equidade e justiça social. A educação inclusiva não apenas promove o desenvolvimento acadêmico dos alunos com DI, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais empática, que valoriza a diversidade como um recurso enriquecedor. Além disso, ao abordar os desafios enfrentados pela inclusão, este artigo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação, gestores e formuladores de políticas públicas. Através de uma revisão de literatura orientada pelos métodos dedutivo e indutivo, o estudo pretende apresentar múltiplas perspectivas sobre o tema, enfatizando a necessidade de ações coletivas e articuladas para superar os desafios ainda presentes no processo de inclusão escolar. Assim, o trabalho contribui para fomentar o debate e promover avanços na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo e democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência intelectual; Educação regular; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a função social da escola e a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) no sistema de ensino regular, uma temática que adquire crescente relevância na atualidade. A inclusão escolar não se limita a garantir o acesso à educação, mas busca promover uma convivência harmoniosa em ambientes diversos, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a escola cumpre seu papel social no que diz respeito à inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir as propostas de inclusão no sistema regular de ensino, observando os avanços e as limitações das práticas pedagógicas; examinar as políticas públicas e educacionais que orientam e regulam a educação inclusiva; e identificar os desafios enfrentados na construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Por meio desses tópicos, pretende-se aprofundar o entendimento sobre os elementos estruturais e culturais que impactam a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Uma questão central orienta esta análise: Qual é a função social da escola frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular? A resposta

a essa problemática requer uma abordagem que contemple tanto os aspectos históricos e filosóficos da educação quanto os fatores práticos relacionados à gestão escolar e à formação docente. É essencial compreender como o papel da escola evoluiu ao longo do tempo e quais mudanças ainda são necessárias para que o direito à educação inclusiva seja efetivado.

A relevância dessa discussão é evidente diante da necessidade de repensar o papel da escola como espaço de socialização, formação cidadã e garantia de equidade. A inclusão de alunos com DI não é apenas uma obrigação legal; trata-se de uma questão ética e social que impacta a formação de uma sociedade mais justa e empática. Além disso, o tema exige uma análise crítica sobre como o sistema educacional pode superar barreiras históricas, culturais e estruturais para acolher a diversidade em suas múltiplas formas.

Ao longo deste trabalho, será feita uma revisão de literatura e um diálogo teórico com autores que discutem a educação inclusiva e suas práticas, com ênfase na formação de professores e na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Assim, espera-se contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a função social da escola e os caminhos para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Sabe-se que, na década de 1960, surgiram as primeiras iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, por meio de instituições especializadas como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação. Essas iniciativas tinham como objetivo proteger aqueles considerados “diferentes” para, posteriormente, reintegrá-los ao convívio social.

Esse enfoque, como aponta Castiglioni (1960), estava mais voltado à proteção social do que ao desenvolvimento integral dessas pessoas. A própria ideia de "reintegração" pressupõe que esses indivíduos foram previamente desintegrados do contexto social, evidenciando a exclusão à qual eram submetidos.

Apenas na década de 1980, após intensas lutas pelos direitos das pessoas com deficiência, o conceito de integração ganhou força, marcando o início de uma transformação mais profunda. Segundo Mantoan (2003), foi nesse período que surgiu o conceito de “inclusão social”, promovendo mudanças não apenas nos espaços físicos, como também na mentalidade das pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Essa inclusão não se limitava a adaptações arquitetônicas, mas também exigia alterações nas relações interpessoais e na percepção da diversidade.

Entretanto, como observam Maturana et al. (2015), atitudes negativas ainda representam barreiras significativas para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI). Estudos indicam que esse grupo enfrenta mais preconceitos e estigmas do que outros tipos de deficiência, refletindo uma persistente exclusão social.

Essas barreiras atitudinais não são apenas externas; elas também impactam a autoimagem dos indivíduos com DI, levando-os a se sentirem alheios ao tecido social. Para mitigar esses desafios, é essencial que haja interação, cooperação e igualdade, criando oportunidades para contatos significativos que reduzam o preconceito.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel central como espaço de inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) reconhece a importância de um sistema educacional que acolha a diversidade. Contudo, para que a inclusão seja efetiva, é necessário transformar os modelos tradicionais de ensino. A presença de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares exige que as instituições reavaliem suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação que atenda às necessidades individuais sem comprometer a qualidade do ensino coletivo.

Lustosa (2002) reflete sobre os avanços e os desafios da inclusão, apontando que, embora a presença de alunos com deficiência na escola regular represente um progresso, não é suficiente para garantir a inclusão real. Ela destaca que uma política de inclusão verdadeira requer mais do que medidas paliativas ou a garantia de acesso; exige transformações profundas nos direcionamentos pedagógicos e nas políticas de gestão.

O Decreto Federal nº 6.571/2008 reforça a

obrigação das escolas em matricular estudantes com deficiência em turmas regulares, mas Mittler e Mittler (2001) apontam que um dos maiores entraves para a inclusão ainda reside em pressupostos e atitudes tradicionais. Esses pressupostos mantêm a divisão entre educação especial e regular como dois sistemas separados, dificultando a integração efetiva.

Essa resistência histórica à inclusão também está enraizada em uma educação que historicamente excluiu aqueles que não se encaixavam nos padrões convencionais. Ramos (1939), Veloso (1958) e Castiglioni (1960) ilustram como os discursos educacionais rotulavam essas crianças como "problema" ou "anormais". Esses estigmas, embora ultrapassados em legislações, ainda ecoam na prática educativa e nas atitudes de alguns educadores.

A Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforçaram o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, estipulando que até 2024 toda a população de 4 a 17 anos com deficiência deveria ter acesso ao ensino básico na rede regular. Contudo, como a meta 4 do PNE indica, é necessário romper com a homogeneização da educação e considerar as especificidades de cada aluno. Essa mudança estrutural exige que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores estejam alinhadas às demandas da educação inclusiva.

Mantoan (2003) ressalta que a inclusão requer a valorização do potencial de cada indivíduo. Ela aponta que todos os alunos podem avançar conforme suas capacidades, desde que essas sejam reconhecidas e estimuladas pelos professores e pela comunidade escolar. Essa visão enfatiza a necessidade de transformar a educação em um processo dinâmico, centrado no respeito à diversidade e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Em suma, a inclusão educacional é um processo complexo que envolve a superação de barreiras históricas, culturais e estruturais. Ela exige uma reflexão profunda sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos possam desenvolver suas potencialidades e contribuir para a comunidade.

A LEGISLAÇÃO E OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A legislação brasileira tem desempenhado um papel fundamental na garantia dos direitos dos alunos com deficiência intelectual, estabelecendo diretrizes e normativas que visam promover a inclusão educacional e social.

A Constituição Federal de 1988 é o marco jurídico que garante o direito à educação a todos os cidadãos, sem discriminação. Em seus artigos 205 e 206, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser promovida com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Essa prerrogativa se torna especialmente significativa quando analisamos a situação de alunos com deficiência intelectual, muitas vezes historicamente marginalizados no sistema educacional. A Constituição também prevê, no artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa é uma diretriz que destaca a necessidade de integração desses alunos no ambiente escolar comum, em contraposição à prática de segregá-los em instituições especializadas.

O Decreto nº 6.571/2008 é outro marco importante, pois regulamenta o atendimento educacional especializado e reforça a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Este decreto também prevê o financiamento público para o atendimento educacional especializado, incentivando a adoção de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. No entanto, é fundamental refletir sobre como esse financiamento tem sido efetivamente aplicado e se os recursos são suficientes para atender às demandas diversas das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, detalha as responsabilidades das escolas em relação à educação inclusiva. Em seu artigo 58, a LDB determina que a educação especial é uma modalidade destinada a atender alunos com deficiência em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Esse artigo também enfatiza a necessidade de currículos, métodos e recursos adapta-

dos às necessidades dos estudantes. Uma crítica recorrente é que, embora a legislação seja clara, a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla as competências necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabelece metas ambiciosas para a inclusão educacional. A meta 4 do PNE estipula que até 2024 toda a população de 4 a 17 anos com deficiência tenha acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Brasil, 2014). Esse dispositivo reflete um compromisso com a universalização do acesso à educação inclusiva. Contudo, há um desafio significativo em garantir que as escolas estejam adequadamente preparadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação docente, para acolher alunos com deficiência intelectual.

Um ponto que merece destaque é a importância da formação dos profissionais da educação. Embora a legislação assegure os direitos dos alunos com deficiência intelectual, a prática muitas vezes revela a insuficiência de professores capacitados para implementar as políticas de inclusão de forma efetiva. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas não apenas à criação de leis, mas também ao monitoramento e à execução de ações que garantam o cumprimento dessas leis.

Outro aspecto a ser analisado é a articulação entre as instâncias governamentais e as instituições de ensino. A existência de legislações abrangentes e bem fundamentadas é essencial, mas é igualmente necessário que essas normas sejam acompanhadas de mecanismos de fiscalização e suporte técnico para garantir sua aplicação.

Em conclusão, a legislação brasileira é um importante alicerce para a promoção dos direitos dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, é indispensável um esforço conjunto de toda a sociedade. Isso inclui a formação e valorização dos professores, o investimento em infraestrutura acessível e a sensibilização da comunidade escolar para acolher a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educacional. A inclusão não é apenas um direito; é também um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PAPEL DO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O papel do docente na inclusão de alunos com deficiência intelectual é um tema de fundamental importância no debate educacional contemporâneo. Além de cumprir um papel pedagógico, o professor atua como mediador e promotor de uma cultura de respeito à diversidade. A inclusão escolar requer, portanto, uma compreensão aprofundada das necessidades desses alunos e o compromisso de toda a comunidade educativa em garantir uma educação efetivamente inclusiva.

Francisca Geny Lustosa (2002) discute que, muitas vezes, as práticas pedagógicas refletem concepções ultrapassadas de deficiência, que veem o aluno com deficiência intelectual apenas por suas limitações. Lustosa enfatiza que essa visão contribui para reforçar barreiras atitudinais e pedagógicas, perpetuando um ciclo de exclusão. Nesse contexto, o docente tem o desafio de desconstruir essas práticas e criar um ambiente de aprendizagem que valorize as potencialidades e singularidades de cada estudante. Para isso, é imprescindível que o professor seja capacitado não apenas tecnicamente, mas também sensível às questões relacionadas à diversidade.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar não é uma questão de adaptar o aluno com deficiência intelectual ao modelo tradicional de ensino, mas sim de transformar a própria escola. Isso exige uma reformulação de práticas, currículos e estruturas, de forma a garantir que todos os alunos tenham condições reais de participar e aprender. Para Mantoan, o professor deve ser um agente dessa transformação, assumindo um papel ativo na promoção de uma educação inclusiva que contemple diferentes formas de aprender e ensinar.

O estudo de Maturana e Mendes (2015) analisa o cenário das pesquisas internacionais sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e destaca que as atitudes dos professores são determinantes para o sucesso da inclusão. Eles apontam que a formação continuada dos docentes, aliada

ao suporte institucional, é essencial para que as práticas inclusivas sejam efetivas. A pesquisa também revela que os professores frequentemente relatam dificuldades em lidar com a heterogeneidade em sala de aula, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas mais flexíveis e colaborativas.

Nesse cenário, é relevante considerar que o docente não atua isoladamente. A inclusão é um processo coletivo, que demanda o engajamento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, equipe técnica e famílias. Para que o professor consiga desempenhar plenamente seu papel, é fundamental que ele tenha acesso a recursos didáticos adaptados, formação especializada e um ambiente de trabalho que promova a colaboração e o apoio mútuo.

Outro ponto importante é a necessidade de desconstruir a visão tradicional de que o sucesso acadêmico está restrito a padrões homogêneos de desempenho. Como Lustosa (2002) argumenta, a diversidade deve ser compreendida como uma riqueza e não como um desafio a ser superado. Essa perspectiva contribui para que o professor não apenas aceite, mas celebre as diferenças individuais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Mantoan (2003) também enfatiza que a formação docente deve ir além dos aspectos técnicos e abordar questões éticas e filosóficas relacionadas à inclusão. Isso inclui refletir sobre o papel social da escola e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ela, o professor é um ator fundamental nesse processo, pois é ele quem vivencia diretamente os desafios e as possibilidades da inclusão no cotidiano escolar.

Maturana e Mendes (2015) destacam que o contato direto entre alunos com e sem deficiência intelectual é uma das estratégias mais eficazes para reduzir o preconceito e promover uma convivência mais harmônica. Esse contato, no entanto, deve ser mediado por um professor capacitado, que saiba lidar com os conflitos e promover a cooperação entre os estudantes. Essa é uma habilidade que precisa ser desenvolvida na formação inicial e continuada dos docentes, reforçando a importância de um investimento contínuo na educação inclusiva.

Finalmente, o papel do docente na inclusão de alunos com deficiência intelectual vai muito além da transmissão de conteúdo. Ele envolve a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e o compromisso com a formação integral dos estudantes. Embora os desafios sejam muitos, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela valorização do professor como agente transformador e pela construção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como um valor essencial.

OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Os caminhos para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular têm sido traçados por meio de debates, legislações e experiências pedagógicas que visam transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. A inclusão não se limita a garantir o acesso ao ambiente escolar, mas também a promover condições para que todos os alunos participem, aprendam e se desenvolvam em igualdade de oportunidades.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar exige uma mudança profunda na concepção de educação. Para ela, o modelo tradicional de ensino, que valoriza a homogeneidade e o padronizado, precisa dar lugar a uma perspectiva que reconheça e valorize a diversidade. Essa transformação implica uma revisão das práticas pedagógicas, dos currículos e das relações escolares, de forma a garantir que os alunos com deficiência intelectual tenham condições reais de aprender e contribuir para o ambiente escolar.

Mittler e Mittler (2003) corroboram essa visão ao enfatizar que a inclusão vai além da adaptação de espaços físicos e materiais. Eles destacam que a verdadeira inclusão está na criação de uma cultura escolar que valorize as diferenças como elementos fundamentais para o enriquecimento do processo educacional. Essa abordagem demanda um trabalho coletivo, que envolve professores, gestores, estudantes e famílias, todos comprometidos com a construção de uma escola inclusiva.

Uma das principais dificuldades apontadas por Mantoan (2003) é a resistência de muitos profissionais da educação às mudanças necessárias para a inclusão. Essa resistência muitas vezes está associada à falta de formação específica e ao desconhecimento sobre as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial, não apenas no desenvolvimento de competências técnicas, mas também na construção de uma nova postura frente à diversidade.

Mittler e Mittler (2003) também destacam a importância do apoio institucional para a efetivação da inclusão. Segundo os autores, é fundamental que as escolas recebam recursos adequados, como tecnologias assistivas, materiais adaptados e equipes multidisciplinares, para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, é imprescindível que os gestores escolares liderem esse processo, promovendo um ambiente acolhedor e incentivando a colaboração entre todos os envolvidos.

A inclusão também requer uma mudança na forma como a avaliação do aprendizado é conduzida. Conforme argumenta Mantoan (2003), os modelos tradicionais de avaliação, que privilegiam o desempenho em provas padronizadas, são insuficientes para refletir o progresso dos alunos com deficiência intelectual. Em vez disso, é necessário adotar instrumentos avaliativos mais flexíveis, que considerem os avanços individuais e valorizem as diversas formas de expressão e aprendizagem.

Outro aspecto destacado por Mittler e Mittler (2003) é o papel da família no processo de inclusão. Os autores ressaltam que a parceria entre escola e família é essencial para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira integral. Essa colaboração envolve desde o planejamento das adaptações curriculares até o suporte emocional, contribuindo para um ambiente mais seguro e acolhedor para o estudante.

Embora os desafios para a inclusão sejam muitos, Mantoan (2003) enfatiza que os benefícios são amplamente compensadores. Uma escola inclusiva não apenas promove o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Ao conviver com a diversidade, todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver valores como empatia, respeito e cooperação.

Mittler e Mittler (2003) apontam que a inclusão é um processo em constante construção, que requer perseverança e compromisso. Eles destacam que, embora os avanços sejam significativos, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas sejam continuamente avaliadas e aprimoradas, de forma a atender às demandas da população.

Em conclusão, os caminhos para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular passam por uma profunda transformação na cultura escolar, apoiada por políticas públicas eficazes, formação docente de qualidade e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. A construção de uma escola inclusiva não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e social que visa garantir o direito à educação para todos.

A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A parceria entre escola e família desempenha um papel central no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional. Essa colaboração não apenas potencializa o desenvolvimento desses estudantes, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. O envolvimento das famílias é previsto por legislações e documentos normativos, que estabelecem diretrizes para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade.

Maturana e Mendes (2015) destacam que a inclusão de alunos com deficiência intelectual é um tema amplamente debatido na literatura internacional, com ênfase na importância do apoio multidimensional para esses estudantes. Os autores apontam que a participação ativa das famílias no contexto escolar é essencial para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. Essa interação permite que pais

e educadores compartilhem informações e recursos, promovendo soluções mais eficazes para os desafios do processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996, reforça a necessidade de uma educação inclusiva ao garantir o acesso de alunos com deficiência a instituições regulares de ensino. O art. 58 da LDB enfatiza a obrigatoriedade de se oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Essa legislação também reconhece a importância do envolvimento familiar, apontando que a parceria entre escola e família é um dos pilares para a efetivação de uma educação inclusiva.

O Decreto Nº 6.571/2008 complementa a LDB ao regulamentar a organização do atendimento educacional especializado. Ele define que as instituições de ensino devem atuar em colaboração com as famílias para identificar as necessidades dos alunos e planejar as adaptações necessárias ao seu desenvolvimento pleno. Essa legislação também reforça a necessidade de oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o aprendizado.

Maturana e Mendes (2015) ressaltam que a parceria entre escola e família deve ser mediada por uma comunicação clara e constante. Os autores apontam que muitas vezes os pais enfrentam dificuldades para compreender as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas, o que pode gerar desconfiança ou afastamento. Nesse contexto, cabe à escola criar estratégias para aproximar as famílias, promovendo reuniões, oficinas e momentos de troca que favoreçam o entendimento mútuo.

Por outro lado, o envolvimento familiar também traz desafios, como a sobrecarga emocional e financeira enfrentada por muitas famílias de alunos com deficiência intelectual. Maturana e Mendes (2015) destacam que as escolas devem estar preparadas para oferecer suporte, orientação e informação, ajudando as famílias a lidar com as demandas adicionais. Esse apoio pode incluir desde o encaminhamento para serviços especializados até a criação de redes de apoio comunitário.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo que a parceria escola-família pode ter no ambiente escolar como um todo. Quando as famílias se sentem acolhidas e valorizadas, elas tendem a se envolver mais ativamente nas atividades escolares, o que contribui para a construção de uma cultura inclusiva. Essa dinâmica também estimula os demais alunos a desenvolverem empatia e compreensão em relação às diferenças.

O Decreto Nº 6.571/2008 também enfatiza a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, destacando que a inclusão de alunos com deficiência intelectual exige competências específicas. Essa formação deve incluir temas relacionados à comunicação com as famílias, preparando os docentes para lidar com diferentes contextos e demandas.

Por fim, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular é um processo que exige o comprometimento de todos os envolvidos. A parceria entre escola e família é fundamental para superar os desafios e garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas particularidades e promova seu pleno desenvolvimento. Como ressaltam Maturana e Mendes (2015), a inclusão não é apenas uma questão de legislação, mas um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto, cabe ressaltar que o fato dos alunos com deficiência intelectual terem direito de frequentar a escola (fisicamente), o que não ocorria no passado, garante que os mesmos estão participando plenamente dos processos de aprendizagem e socialização, dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que, para tal, necessita-se muito mais que isso. Deve-se lutar contra qualquer tipo de preconceito, pois só assim formar-se-á uma sociedade mais justa refletindo, consequentemente, no nível da qualidade de ensino do país e, com isso, na imagem deste como um todo. É preciso unir forças e utilizar a tecnologia como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, cabendo aos educadores estar sempre atualizados e inovar, enfatizando-se a inclusão, além de promover um debate entre os alunos e toda a comunidade escolar.

A inclusão educacional, principalmente no contexto da deficiência intelectual, não deve ser vista apenas como um direito assegurado, mas como uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. As escolas precisam assumir um papel ativo na criação de políticas e práticas que garantam a equidade, enquanto as famílias devem ser incentivadas a participar ativamente do processo educacional, contribuindo para o sucesso dos estudantes. Essa parceria requer esforço contínuo e diálogo aberto, que promovam um ambiente onde todos possam se sentir valorizados.

A formação de professores também é um ponto central nesse processo. Investir em programas de capacitação que abordem metodologias inclusivas e estratégias pedagógicas diferenciadas pode transformar a realidade das salas de aula. É fundamental que os educadores se sintam preparados para lidar com as diversas necessidades dos alunos, tornando a inclusão uma prática efetiva e não apenas um discurso.

Outro aspecto importante é a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças dentro das escolas. Isso pode ser alcançado por meio de atividades que envolvam toda a comunidade escolar, como palestras, projetos interdisciplinares e eventos que celebrem a diversidade. Quando alunos e educadores compreendem a importância da inclusão, o impacto positivo se estende para além dos muros da escola, contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática e solidária.

A tecnologia surge como uma aliada poderosa na promoção da inclusão. Ferramentas digitais e recursos educacionais acessíveis podem ajudar a personalizar o ensino, atendendo às especificidades de cada estudante. Plataformas interativas, aplicativos educacionais e dispositivos assistivos são exemplos de inovações que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, potencializando a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Ainda que muitos avanços tenham sido conquistados, é inegável que há um longo caminho a ser percorrido. O preconceito e a falta de entendimento sobre o potencial dos alunos com deficiência intelectual ainda representam barreiras significativas. Para superá-las, é indispensável que governos, escolas e a sociedade civil trabalhem juntos na construção de uma educação inclusiva que vá além das leis e diretrizes, tornando-se uma prática consolidada e transformadora.

No entanto, a inclusão não se resume apenas ao espaço escolar. É necessário garantir que esses alunos tenham oportunidades de desenvolvimento em outros contextos, como a inserção no mercado de trabalho e a participação em atividades comunitárias. Assim, é possível assegurar que a inclusão escolar seja um ponto de partida para uma vida plena e autônoma, alinhada aos princípios da dignidade humana e da igualdade de oportunidades.

Sugerem-se, portanto, algumas direções para pesquisas futuras. Primeiramente, seria relevante investigar os impactos de diferentes abordagens pedagógicas na inclusão de alunos com deficiência intelectual, analisando quais estratégias têm se mostrado mais eficazes na prática. Além disso, estudos que avaliem o papel da tecnologia na personalização do ensino e na ampliação do acesso ao currículo podem trazer contribuições valiosas para o campo educacional.

Outro ponto que merece atenção é o desenvolvimento de ferramentas para avaliar o nível de inclusão nas escolas, considerando tanto os aspectos físicos quanto pedagógicos e relacionais. Pesquisas que explorem a percepção dos próprios alunos e de suas famílias sobre o processo de inclusão também seriam enriquecedoras, oferecendo uma perspectiva mais ampla e fundamentada sobre os desafios e avanços nessa área.

Seria interessante explorar a relação entre a formação inicial e continuada dos professores e a eficácia da inclusão nas salas de aula. Identificar lacunas no preparo dos docentes pode orientar a criação de programas de formação mais alinhados às demandas da educação inclusiva.

Assim, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular deve ser entendida como um processo dinâmico e coletivo, que exige a participação de todos os agentes envolvidos. Ao investir em práticas inovadoras, formação docente e parcerias efetivas, podemos construir um futuro mais igualitário, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: jan. 2025.

CASTIGLIONI, L. B. O problema da anormalidade na escola primária. Revista do Professor. 18(60), 39-42, 1960.

LUSTOSA, F. G. Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade. Fortaleza, 2002. Disponível em: http://www.proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/concepcoes-dedeficiencia-mental-e-pratica-pedagogica-pdf.pdf. Acesso em: jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193, 2015.

MITTLER, P; MITTLER, P. Rumo à inclusão. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996/11445. Acesso em: jan. 2025.

RAMOS, A. A criança problema: A higiene mental na escola primária. (Atualidades Pedagógicas, v. 37). São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

VELOSO, E. D. Problemas de ajustamento à escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 30 (71), 15-29, 1958.

DANÇA NA ESCOLA: PROJETO MULTIDANÇAS

MADIA DE SOUZA RIBEIRO

RESUMO
O Projeto Multidanças, realizado na EMEF Vinícius de Moraes, neste ano letivo de 2025, teve como ponto de partida a meta de conciliar o dinamismo dos estudantes do ensino fundamental I (4º e 5º anos), com o desenvolvimento das habilidades diversas de gêneros musicais, bem como a apropriação de coreografias e ampliação do repertório propriamente dito. Embora a dança seja considerada como uma manifestação corporal presente no processo da civilização humana desde tempos remotos e de suma importância no processo educacional, apenas o básico não tem sido sendo suficiente para garantir o seu ensino escolar. O conteúdo dança nas escolas deve influenciar as pessoas sobre os benefícios que ela propicia ao educando. Ao indagar sobre a dança no desenvolvimento do estudante, surge um questionamento se: A dança pode melhorar a aprendizagem dos alunos na escola? O estudo teve como objetivo principal estudar a influência que a dança na educação, e o que pode exercer sobre o comportamento e formação das pessoas, analisar se a dança pode realmente contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para tanto, conteúdo bibliográficos, bem como, o projeto realizado junto aos estudantes, mostrou que a dança pode melhorar a aprendizagem, o comportamento social dos alunos, desenvolvendo aspectos motores e cognitivos, que levam à cidadania moral, cultural, ampliação de repertório musical, coreográficos, perspectivas e ideias no contexto escolar e para além do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: educação; aprendizagem; dança.

INTRODUÇÃO

A dança faz parte do tecido histórico da humanidade, sendo construída a partir da mistura e diversidade civilizacional, necessidades, cultos e crenças. Nesse sentido, a dança é uma expressão cultural que combina: movimento físico, música, ritmo, expressão e emoções múltiplas. A dança como expressão cultural tem história, cultura, sensibilidade e significado do povo que ela reproduz, sendo uma forma de linguagem, um modo de expressão que interage com o mundo.

Envolve práticas físicas refletidas na forma de movimento e emoção, atendendo a todos os alunos, independentemente de sexo, idade, raça, situação econômica ou outros fatores. Ressalta-se que a dança é uma cultura, uma expressão corporal, uma comunicação e, por isso, contém muitos conceitos que precisam ser compreendidos e estudados de forma específica. O conhecimento da própria cultura, como estratégia de transferência de conhecimento que integra a prática, é uma forma de enriquecer o repertório cultural. A dança pode ser um meio de motivar os alunos a experimentar novas práticas, dando exemplos anteriores de sua importância e necessidade, devendo inspirar a criatividade para se expressar. Encorajá-los a se envolver de forma integrada, com conteúdo, sentimentos e emoções, para a sua formação, contribuindo para o processo de harmonia e socialização no próprio ambiente escolar e pode ser considerada como meio de desenvolvimento em todos os aspectos da vida. Ela traz para o aluno uma nova experiência prática, torna as aulas mais divertidas e variadas, o que traz motivação. Além de estimular novos movimentos e liberdade de expressão.

A dança é rica, mas, muitas vezes, os professores não sabem como utilizar essa ferramenta. Por causa disso, eles transmitem indevidamente a lição sem o conhecimento adequado, o que pode afetar o desenvolvimento do aluno e causar outros problemas. Por este motivo, é preciso alcançar novas propostas e criar novos desafios, reconhecendo a dança como uma importante ferramenta de trabalho, uma vez que ela aperfeiçoa suas habilidades e complementa educacionalmente o aluno e sua educação. Tudo o que tem a ver com a dança no ambiente escolar é um desafio, porque raramente esta prática é discutida na escola. A dança pode trazer autonomia aos alunos, além de ser um conteúdo informativo e inovador, voltado para o desenvolvimento des-

tes através da tomada de decisão na expressão corporal e autonomia.
O objetivo deste estudo é utilizar a literatura para demonstrar os diversos benefícios que a dança pode trazer como disciplina escolar e a sua importância no desenvolvimento de diversas habilidades, além da prática do projeto Multidanças em si, trabalhado no decorrer do ano letivo de 2025.

DESENVOLVIMENTO
A realização do projeto se deu de acordo com a realidade dos estudantes e da escola. Entretanto, as possibilidades que a Dança gera, ampliou minha percepção sobre os benefícios resultantes do Projeto que envolve a Dança. Além do mais, propicia socialização entre os estudantes e desenvolvimento de diferentes aspectos para sua formação. Para o bom desenvolvimento da dança na escola é importante o plano de ação em suas aulas, aplicando a temática da aula e o domínio do conteúdo. Assim, a dança trará benefícios e é uma excelente forma de desenvolver o estudante para outros âmbitos de sua vida.
O movimento corporal da criança é a primeira fonte de aprendizagem ligando a mente e a mobilidade, não só por respostas funcionais que a criança se movimenta, mas, por prazeres de se movimentar e se expressar com liberdade. Coube a mim, portanto, propor estes estímulos através do movimento, dessa forma, o estudante aprende, desenvolve aspectos cognitivos, porque é o movimento que o faz buscar novos saberes. Percebo a Dança então, como fonte de diversos segmentos a ser explorados, como ferramentas no quesito pessoal, coletivo, social e pedagógico. Durante o decorrer das aulas de dança, pude observar algumas linhas de desenvolvimento e movimento corporal, que, por sua vez, observei a melhora na postura dos estudantes, o domínio corporal, o ritmo, a orientação espacial, a percepção e memória do movimento, a criatividade e capacidade de comunicar uma ideia, a versatilidade enquanto capacidade de apropriação de diversos gêneros musicais. Isso na práxis, me levou a acompanhar estudantes que superaram a timidez, a apatia e dificuldades de expressão e comunicação. No aspecto físico, os estudantes trabalharam a musculatura, a flexibilidade, fortalecendo e estimulando os limites corporais, a resistência, a concentração, a memorização, o alongamento, aquecimento e o relaxamento.
Atualmente, não só na área da educação, mas também em outras áreas, pensa-se no indivíduo como um todo e, portanto, amplia-se o conceito de educação, para o conceito do processo de ensino-aprendizagem. As reflexões sobre o processo ensino aprendizagem nos permitem levar todos a repensarem a prática educativa. Entender hoje as escolas e observar as salas de aula como uma comunidade culturalmente constituída por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo ensino-aprendizagem. GARRIDO (2002)
Diante de tantas reflexões, a situação atual da prática educativa das escolas ainda demonstra os alunos com pouca ou nenhuma capacidade de poder crítico reflexivo, a obrigação dos mesmos em decorar os conteúdos, além da hierarquia entre educador e educando. Pensar no processo de ensino-aprendizagem de forma a promover a construção de conhecimentos traz a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e passíveis de uma capacidade de refletir criticamente o aprendizado. Nesse sentido, a dança é uma ferramenta para o desenvolvimento do autoconhecimento, despertando uma boa autoestima e, portanto, maior capacidade de sustentação, apropriação e argumentos no seu processo de aprendizagem como um todo.
Nesse processo de construção do conhecimento alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de aprendizagem, mas de seres humanos inseridos numa cultura e com histórias e experiências particulares de vida.
FREIRE (1997), explica: O homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar. Nessa perspectiva os professores enquanto ensinam aprendem e os alunos enquanto aprendem ensinam.
Todo processo ensino aprendizagem depende do interesse dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. Assim, a aprendizagem se dá na coletividade, mas

não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo). Com isso, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem vai ocorrer através da relação entre sujeitos em permanente socialização de experiências e saberes.

Para que o processo ensino aprendizagem ocorra, VYGOTSKY (1991) afirma que é necessário que o professor desafie o nível em que o aluno está não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo um olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem possibilita que os sujeitos – professor e aluno – se encontrem, troquem, socializem conhecimentos, experiências, afetos, histórias, sonhos e utopias. O professor sempre mediando com instrumentos pedagógicos e psicológicos. Os alunos respondendo e também sendo mediadores dos que ainda não conseguiram.

Na verdade, alunos e professores vivem numa eterna troca, num processo de interação, onde um aprende com o outro. E nessa troca não existe um único detentor do conhecimento, mas seres inacabados que aprendem e se ensinam mutuamente. VYGOTSKY (1989), afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

A escola realiza a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico. E como tal, deve ser considerada como um contínuo processo de desenvolvimento influenciando e sendo influenciada pelo ambiente, no qual deve existir um ambiente dinâmico e contínuo, que contribua para o processo de aprendizagem. Sendo assim, a escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada a criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

O papel do professor é o de conduzir e orientar os alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever favorecer o processo ensino-aprendizagem e refletir o seu papel no todo e isoladamente.

A prática projeto Multidanças, esteve interligado com todas as teorias aqui descritas, o que resultou no favorecimento da autoconsciência corporal e o autoconhecimento, ou seja, não se limita em questões de cunho extrínsecos, e sim avançando para questões de cunho intrínsecos, que outrora era visível, como por exemplo: baixa autoestima, desmotivação escolar, falta de perspectiva futura, entre outros. Num apanhado de todo o processo vivenciado neste ano letivo de 2025, observo estudantes capazes de se expressar com maior confiança em si mesmos, com maior capacidade de argumentação e de posicionamento, autoaceitação, maior capacidade de compreensão do seu próprio espaço e do outro, maior capacidade de respeito a diferentes opiniões e percepções. Enquanto professora e mediadora, mensuro os aspectos positivos de maneira ampla, sendo assim, pauto aqui vantagens de grande valia. Numa pesquisa realizada pela UNICAMP:

"A Dança é uma práxis de vida. Todos os seus saberes e reflexões derivam da experiência e as obras de Dança são falas poéticas sobre e para o mundo. É impossível desassociar sua prática de uma ética de vida, de um conjunto de crenças sobre o que é a realidade, das quais fazem os nossos contextos e constituem o que chamamos de mundo. Os saberes da Dança ao longo dos tempos foram estabelecidos a partir de processos de criação – protocolos de criação. Na contemporaneidade discutir sobre a possibilidade múltipla de estruturação dos protocolos de criação dos processos artísticos tem se tornado um tópico obrigatório: o artista

diante do mundo, suas ideias, questões, provocações e as muitas possibilidades de estruturações cênicas. Pesquisar a Dança à luz dessas perspectivas significa reconhecer a diversidade poética e pontos de vistas que atravessam esses modos de fazer...”

O Projeto Multidanças como práxis, se apresentou em uma festividade aberta ao público e comunidade escolar, realizada no início de julho deste respectivo ano (2025), na nossa EMEF Vinícius de Moraes, dentre as lindíssimas explanações realizadas pelos professores e estudantes, tivemos a oportunidade de nos apresentarmos também, com o mix de sete gêneros musicais trabalhados: Pop, Samba, Rock, Forró, Funk, Maracatu e Dance Music. Ficou belíssimo! Durante o ano letivo, foram trabalhadas diversas coreografias, dispostas em horário de contraturno, até dezembro de 2025.

Rumo a finalização deste ano letivo, não poderia deixar de examinar cada passo dado e reavaliar as etapas e avanços oriundos da práxis. Objetivando a continuidade de Projetos que envolvam a Dança e o Movimento corporal, como elemento intensificador no processo de autoconhecimento, interação com o meio e culturas diversas e sobretudo como intervenção integrante no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator essencial é o espaço utilizado para a prática das aulas. Na EMEF Vinícius de Moraes, foi reservada uma sala para efetivação da ação, dispondo de uso de tatames de EVA, proporcionando assim um ambiente acolhedor e confortável na aplicação das modalidades de aquecimento, alongamento e o ato das coreografias propostas, perpassando também pelo movimento corporal livre, porém direcionados, momentos de escuta, valorizando seus avanços individuais e coletivos. Além disso, destaca-se pela sua forma de aprendizado lúdico e prazeroso. Elemento facilitador na progressão, nem sempre linear, devido a diversos campos de forma de atuação inerentes a individualidade, como parâmetro afetivo, cognitivo, psicossocial, social, físico e motor. Ressaltando, que toda expressão de um indivíduo é trazida no mundo através de seu corpo, particularmente através do movimento. É o movimento corporal que faz com que as pessoas se envolvam para comunicação, para assimilação de aprendizagem, para se sentirem pertencentes, englobados em um meio social.

“As linguagens são construídas por signos que, uma vez nos corpos, podem ser articulados, segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado de código. Para que sejamos capazes de ler a dança, precisamos conhecer e relacionar os códigos da sua linguagem, seus signos e os componentes desses signos (WOSNIAK, 2006). Então, a dança é um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro.”

Neste contexto, tem como questão norteadora: A dança pode melhorar a aprendizagem dos alunos na escola? E como objetivo principal estudar a influência que a dança pode exercer sobre o comportamento e formação das pessoas, e analisar se a dança pode realmente contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno. A pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e prático.

De acordo com Medina (2008) dança é caracterizada pela arte de movimentar o corpo e desempenha hoje um papel importante como forma de expressão que se tornou praticamente irrelevante para a realidade em que vivemos, faltam críticos e atores sociais. Para fazer uma analogia histórica, observou-se que, desde a antiguidade, todos os povos cultivavam formas de expressão como dança, jogos e lutas.

A dança sofreu interferências tecnológicas, também foi muito influenciada por novas condições sociais, dando origem a novas propostas de arte como forma de educação. Em 1996, as diretrizes e bases da educação do Brasil instituiu a arte obrigatória no ter-

ritório nacional, foram anunciados os parâmetros curriculares nacionais que pela primeira vez na história do país, teve a dança em sua lista de disciplinas. Ainda segundo os PCNs, os principais objetivos do documento seria a inclusão da dança nos PCNs, visando considerar o ensino da dança como uma atividade educativa e criativa, e proporcionar situações de conhecimento, seja brincando, pulando ou dançando (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Quando se pensa em dança na totalidade escolar, deve-se priorizar abordagens pedagógicas, onde abordagem e produto são fundamentais para compreender a importância de uma prática respeitosa, corpo discente e liberdade de expressão. A visão de antropomorfização, inclusão, brincadeira, diferentes princípios artísticos e estéticos não pode ser perdida. De acordo com Laban (1990), a dança no ensino propende ajudar as pessoas a encontrar a relação do corpo com a totalidade da existência. Assim, na escola, não se deve buscar a perfeição ou a performance sensacional das danças, mas a capacidade de saber que a atividade criativa da dança proporciona aos alunos.

As artes, além de desenvolver formas individuais e coletivas de expressão, criatividade, espontaneidade, concentração, autodisciplina, promovem a plena interação dos indivíduos e o melhor relacionamento entre as pessoas. Dessa forma, confirma-se que o ensino de dança possui muitos elementos que precisam ser desenvolvidos dentro e fora da escola. Como sugere Arruda (1988), ou seja, em diferentes espaços educativos, formais e informais, para diferentes grupos, para que todos possam viver e vivenciar a dança, sentir e conhecer suas próprias histórias e expressar seus sentimentos.

Marques (1999) afirma que a dança na educação permite uma integração entre o conhecimento intelectual dos alunos e as habilidades criativas dos alunos, facilitando uma percepção mais clara das sensações contidas na expressão do indivíduo. Em outras palavras, ao enfatizar a expressão, a espontaneidade e a criatividade, ele afirma que o valor educativo da dança se manifesta em dois aspectos: primeiro, o campo do movimento saudável e segundo, através do fortalecimento da harmonia pessoal e social através da observação acurada de esforço. Cabe destacar que Rudolf Laban apresentou seus primeiros fundamentos teóricos no início do século 20. Apesar de ter superado dicotomias, como a separação entre aprendizagem intelectual e criação, ele continua sendo um teórico visionário e importante para a dança, especialmente em o campo da educação.

Marques (1999) sugere que quando se pensa em dança educativa, é preciso se preparar a partir da realidade e do contexto em que o aluno está inserido para que o conteúdo ensinado possa ser transformado de forma consciente e questionável.

Segundo Ossona (1988) a dança ganhou cada vez mais espaço devido aos benefícios que vão desde a melhora da autoestima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o desenvolvimento acadêmico. No entanto, quando a dança é incorporada ao conteúdo escolar, não se pretende formar bailarinos, mas sim proporcionar aos alunos uma relação mais próxima e produtiva com as habilidades acadêmicas e atléticas. Nessa visão, o papel da dança na educação é contribuir no processo ensino-aprendizagem, auxiliar os alunos na construção do conhecimento. E, além disso, apoiar os professores como fonte de materiais didáticos.

Verderi (2009) alega que: a dança escolar deve dar aos alunos a oportunidade de desenvolver todas as áreas do seu comportamento humano, através da diversidade e complexidade, oportunizando ao estudante o desenvolvimento mais amplo da sua identidade. Dessa forma, beneficia ao aluno amplas transformações interiores e exterioras, relacionadas à sua conduta, na maneira de se expressar e refletir.

A dança é uma atividade rítmica e artística, que possibilita a expressão por meio de gestos e coreografias, transmitindo diferentes emoções de diversas formas e com diferentes objetivos. Ela existe em diferentes lugares e em diferentes culturas, cada qual com o seu ritmo. Esta forma de expressão, também, tem se mostrado importante no processo de ensino e aprendizagem (MATOS; VERDE; CORRÊA, 2019).

A própria prática de exercícios é conhecida por proporcionar benefícios físicos e psicológicos para quem a pratica. Com o passar

dos anos, a escola começou a valorizar o movimento e, a dança, surgiu como tema. Para os alunos, a dança, além de estimular por meio de batidas musicais, é uma forma de desenvolver a criatividade e a invenção de comandos (BEZERRA et al., 2020).

Entretanto, verifica-se que, ainda hoje, esta prática é pouco discutida nas instituições de ensino, tornando-se algo, didaticamente, difícil de ser implementado e utilizado pelo professor (MATOS; VERDE; CORRÊA, 2019).

A dança deve ser abordada em todos os níveis da educação básica. As crianças estão em constante movimento e usam essa mobilidade para buscar conhecimento do ambiente. Pular, correr, dançar e girar faz parte do ambiente social da criança. O movimento do corpo de uma criança é uma importante fonte de aprendizado que conecta mente e habilidades motoras, não apenas pelas respostas funcionais que as crianças exercitam, mas também pela alegria do movimento e da livre expressão. Cabe, então, ao professor, sugerir esses estímulos, pois é através do movimento que as crianças aprendem e desenvolvem aspectos cognitivos, sendo este um recurso necessário para muitos aspectos do desenvolvimento (MARTINEZ; CHAVES, 2020).

Praticar atividade física com liberdade de escolha melhora o desempenho escolar das crianças. O discente deve estar confortável praticando e o ambiente deve ser propício para ela. Nesse cenário, a dança na educação infantil merece um tratamento específico e diferenciado, para que a criança não desenvolva aspectos de retenção da dança durante outras fases da vida (FREIRES et al., 2022).

Percebe-se que a necessidade da educação corporal da dança na escola está se tornando cada vez mais evidente. Portanto, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para a formação integral dos alunos desde o ensino fundamental e melhora as habilidades motoras. Ela não é apenas uma disciplina importante no currículo educacional dos alunos, mas também uma parte obrigatória da educação básica, caracterizando-se por uma aprendizagem lúdica e prazerosa, acompanhada de momentos de socialização (BEZERRA et al., 2020).

Espera-se que os alunos do ensino fundamental tenham muita vontade de se movimentar, entretanto, eles ficam inquietos e, em muitos casos, exceto no recreio, os alunos só se movimentam nas aulas de educação física. Isto pode ser reflexo das questões de gênero que começam a surgir na escola primária, prevalecendo o tradicionalismo de "Coisas para meninos e coisas para meninas". Sendo assim, sabendo que a dança é importante no processo educativo dos alunos, mas que as questões de gênero surgem no ensino básico, os professores devem estar atentos, reconhecendo a etnia, a raça, a não discriminação e a orientação sexual (ROCHA, 2022).

O desenvolvimento do aluno envolve uma progressão evolutiva em vários aspetos que se aplicam ao longo do ciclo de vida escolar. Este percurso nem sempre é linear, devido a diferentes áreas comportamentais, como: disposições emocionais, cognitivas, psicológicas, sociais e motoras. Toda expressão do indivíduo é trazida ao mundo através do corpo, especificamente movimento (MATOS; VERDE; CORRÊA, 2019). É o movimento corporal que leva as pessoas à comunicação, aprendendo a assimilação, sentindo o que está ao seu redor, sendo cercado e tocado em um ambiente social. Por este motivo, o ensino de dança torna-se fundamental.

Através da Dança, eu me percebo, me conheço, me desconstruo, me reconstruo, me respeito, me ressignifico...te percebo, te conheço, te desconstruo, te reconstruo, te respeito, te ressignifico! (Madia Ribeiro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos processos de estudos e desenvolvimento prático, percebe-se que a dança auxilia no processo da aprendizagem escolar. Por meio dessa arte, sendo a dança uma atividade completa que exercita o corpo, a mente e a alma, são muitos os aspectos de desenvolvimento progressivo, ela melhora no desempenho escolar, na mudança positiva de comportamento.

Embora a dança seja considerada como uma manifestação corporal presente no processo da civilização humana desde tempos remotos e de suma importância no processo educacional, a sua prática deve ser planejada e orientada a atender toda a sua dimensão pedagógica em si, utilizando-a como

uma ferramenta educacional, para alcançar a aprendizagem. Assim, o conteúdo dança nas escolas deve persuadir as pessoas sobre os benefícios que ela propicia ao educando, para garantir que ela de fato influencie na aquisição de conhecimento, na melhora do comportamento e raciocínio, se tornando uma ferramenta de ensino eficaz para a aprendizagem do aluno.

A dança pode melhorar a aprendizagem dos alunos na escola? Logo, conclui-se que atividades como a dança pode melhorar significativamente o comportamento social dos alunos, cognitivo e lógico, consequentemente melhorando a sua aprendizagem. No entanto, os educadores devem buscar uma prática de ensino mais ampla com a dança, que norteie os indivíduos a desenvolverem suas habilidades criativas à medida que descobrem suas habilidades, contribuindo de maneira incisiva para a sua formação crítica, autônoma e consciente, visando uma transformação social.

O presente projeto apresentado, teve como objetivo principal analisar a prática da dança no ambiente escolar e a influência que ela pode exercer na aprendizagem, avaliando se a dança pode realmente contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno. Os estudos apontados mostraram que a dança pode trazer inúmeros benefícios para as pessoas e que se pode relacionar a prática da dança no contexto escolar, como uma maneira educativa de combate a problemas de aprendizagem e comportamentais. Em virtude disso, fica clara e urgente à necessidade dos professores, repensarem a sua prática em relação aos conteúdos e didática do ensino da dança nas aulas, para que ela seja contemplada em toda sua grandeza.

Acredita-se que essas reflexões suscitem novas ideias e discussões, principalmente o aprofundamento da dança nos espaços escolares como parte importante para auxiliar o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem.

Num país onde a diversidade cultural tem na dança uma de suas expressões mais significativas, ela se constitui em um amplo leque de possibilidades como fator de fundamental importância nas escolas. A dança na escola pode contribuir para que os educandos adotem atitudes de valorização e apreciação das manifestações expressivas e culturais brasileiras.

Para tanto, mediante a todo contexto bibliográfico juntamente com o estudo de campo possibilitado através do projeto Multidanças, todo o processo de desenvolvimento profundo e árduo de um ou de poucos objetos para permitir um amplo e detalhado conhecimento. Sua abordagem é quanti-qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi de aulas práticas envolvendo o aquecimento, alongamento, coreografias rítmicas e diversas, relaxamento, interação e escuta, com questões fechadas e abertas que foi respondido individualmente.

Por meio da dança, o aluno pode explorar a cultura corporal com os mais variados movimentos, os quais tendem a expressar sentimentos e valores que nem sempre são expressos de outra maneira. Inserindo a dança nas aulas, os estudantes adquirem conhecimentos de movimentos corporais e vantagens para o bem-estar mental, físico, social e psicológico.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem da dança, enquanto ferramenta multidisciplinar envolvendo os aspectos físicos, emocionais, psicológicos, lógico matemático, disciplinar, sócio interacional, torna-se perceptível a sua evolução em cada aluno participante. Amplia o repertório e conhecimentos culturais propostos no conteúdo do projeto em si, assegurando potencialidades em perspectiva ampla.

O aprendizado por meio de atividades da dança, possibilita uma melhora significativa no comportamento social dos alunos, além de desenvolver os aspectos cognitivos, emocional, psicológico e motor, resultando na formação de um cidadão ético, formador de suas opiniões e ideias.

Além disso, através do Projeto de Multidanças e o aparato bibliográfico cultural, os alunos participantes, tiveram de 95% a 100% de frequência e sobretudo, consideráveis avanços em relação a conteúdo do projeto, bem como, em conteúdos didáticos da sala de aula, melhorando a concentração, disciplina, compromisso e percepção.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Men-

te: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6° do art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 maio 2016.

LIMA, M.A.S.A.S. A importância da dança no processo ensino aprendizagem. Brasil Escola. Monografias. Educação, 2010. Disponível em: http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca. Acesso em 18 de março de 2016.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 9, 2019.

UNICAMP. Ensino da Dança. 01/10/2021. Disponível em: https://www.publionline.iar.br/index.php/abrace/article/view

LIMA, Ana Catarina Ferreira Bacalhau de Sousa. Crianças na escola! (Re) pensar o bem-estar no processo de ensino aprendizagem. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade dos Açores. Ponta Delgada, 2022. 205 f.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

RESUMO
A leitura e a interpretação de textos desempenham papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos do Ensino Fundamental. Essas práticas contribuem para a ampliação do vocabulário, para a construção de sentidos, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de leitores autônomos. A leitura possibilita ao estudante o contato com diferentes gêneros textuais, promovendo a compreensão da língua em seus diversos usos sociais. A interpretação textual, por sua vez, favorece a reflexão, a argumentação e a capacidade de inferência. Autores como Kleiman, Solé e Antunes defendem a leitura como prática social indispensável ao processo educativo. Assim, o ensino da leitura e da interpretação deve ocorrer de forma sistemática e contextualizada, considerando os conhecimentos prévios dos alunos. O professor assume papel mediador, orientando estratégias que possibilitem a construção do sentido textual. Dessa forma, a leitura torna-se instrumento essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Interpretação de textos; Competências linguísticas.

INTRODUÇÃO

A linguagem constitui-se como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pela comunicação, pela construção do conhecimento e pela interação social. No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental, o domínio da leitura e da interpretação de textos é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A escola tem o papel de formar leitores capazes de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes situações comunicativas.

A leitura ultrapassa o simples ato de decodificar palavras, pois envolve a construção de sentidos a partir da interação entre leitor, texto e contexto. Segundo Kleiman (2013), ler é um processo ativo que exige estratégias cognitivas e conhecimento prévio. Dessa forma, a interpretação textual torna-se uma habilidade indispensável para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

No Ensino Fundamental, os alunos entram em contato com uma variedade de gêneros textuais, o que amplia suas possibilidades de leitura e escrita. A interpretação de textos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que o estudante analise, questione e reflita sobre as informações apresentadas. Antunes (2009) destaca que o ensino da língua deve priorizar práticas reais de uso da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância da leitura como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, ressaltando a necessidade de desenvolver competências linguísticas que possibilitem a participação ativa do aluno na sociedade. Nesse sentido, o trabalho com leitura e interpretação deve ser contínuo e contextualizado.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura e da interpretação de textos no desenvolvimento das competências linguísticas no Ensino Fundamental, destacando contribuições teóricas e pedagógicas para a prática docente.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura é uma prática social que se constrói a partir das interações culturais e sociais. Conforme Kleiman (2013), a leitura envolve objetivos, expectativas e conhecimentos prévios do leitor. No ambiente escolar, é fundamental que o aluno compreenda a função social dos textos.

Solé (1998) afirma que ensinar a ler implica ensinar estratégias de compreensão, permitindo que o aluno construa significados. Assim, a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e linguística.

A interpretação textual é responsável por desenvolver habilidades como inferência, análise e argumentação. Antunes (2009) destaca que compreender um texto exige

reconhecer intenções comunicativas e relações linguísticas.
A prática constante da interpretação fortalece o domínio da norma padrão, amplia o vocabulário e melhora a produção textual. Dessa forma, o aluno desenvolve competências linguísticas essenciais para sua formação acadêmica e social.
O professor atua como mediador no processo de leitura e interpretação. Cabe a ele selecionar textos significativos e propor estratégias que estimulem a reflexão. Segundo Solé (1998), a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora.
A leitura compartilhada, a discussão de textos e a problematização são estratégias eficazes no Ensino Fundamental. Essas práticas favorecem o envolvimento dos alunos e a construção coletiva de sentidos.
A BNCC (2017) enfatiza a leitura como direito de aprendizagem, destacando a importância do contato com diferentes gêneros textuais. O ensino da leitura deve promover o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas.
O trabalho sistemático com leitura e interpretação contribui para a formação de leitores críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social.
Entre os desafios do ensino da leitura estão a falta de hábito leitor e as dificuldades de compreensão. No entanto, práticas pedagógicas inovadoras podem tornar a leitura mais significativa. Antunes (2009) ressalta a necessidade de contextualizar o ensino da língua.
Assim, a leitura e a interpretação configuram-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas no Ensino Fundamental. A leitura é um processo complexo que envolve múltiplas habilidades cognitivas e linguísticas. Não se trata apenas de reconhecer palavras, mas de atribuir sentidos ao texto a partir da interação entre leitor, linguagem e contexto. De acordo com Kleiman (2013), a compreensão leitora depende da ativação de conhecimentos prévios e do uso de estratégias cognitivas adequadas.
Durante o ato de ler, o aluno formula hipóteses, antecipa informações, confirma ou refuta ideias e constrói significados. Esse processo ativo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. A leitura, portanto, torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem significativa em todas as áreas do conhecimento.
A interpretação textual está diretamente relacionada à capacidade do aluno de compreender implícitos, inferir informações e reconhecer intenções comunicativas. Segundo Marcuschi (2008), compreender um texto é perceber as relações entre suas partes e o contexto em que está inserido. Dessa forma, o ensino da interpretação deve ir além de perguntas literais.
O trabalho com diferentes gêneros textuais é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas. No Ensino Fundamental, o contato com narrativas, textos informativos, poemas, notícias, cartas e textos digitais amplia o repertório linguístico dos alunos. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais refletem práticas sociais e comunicativas.
Ao explorar diferentes gêneros, o aluno aprende que a língua se organiza de acordo com objetivos comunicativos específicos. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual. Antunes (2009) destaca que o ensino da língua deve estar vinculado ao uso real da linguagem.
A diversidade textual favorece a motivação e o interesse pela leitura. Textos próximos da realidade dos alunos tornam a aprendizagem mais significativa, estimulando a participação ativa no processo educativo.
A leitura crítica é essencial para a formação do cidadão consciente e participativo. Por meio da interpretação, o aluno aprende a analisar informações, identificar pontos de vista e questionar discursos. Zilberman (2008) ressalta que a leitura contribui para o desenvolvimento da consciência social e cultural.
No Ensino Fundamental, é importante incentivar práticas que promovam a reflexão e o debate. A leitura de textos jornalísticos, por exemplo, possibilita a análise de fatos sociais e o desenvolvimento da argumentação. Essas experiências fortalecem as competências linguísticas e sociais dos alunos.
A leitura crítica também prepara o aluno para lidar com a grande quantidade de in-

formações presentes na sociedade contemporânea. Ao interpretar textos de forma consciente, o estudante torna-se mais autônomo e responsável.

Muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de textos, o que impacta diretamente o desempenho escolar. Essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de hábito leitor, à ausência de estímulo familiar ou a práticas pedagógicas pouco significativas. Segundo Solé (1998), a compreensão leitora precisa ser ensinada de forma explícita.

Cabe à escola identificar essas dificuldades e propor estratégias que auxiliem o desenvolvimento das competências linguísticas. A leitura orientada, a mediação do professor e o uso de estratégias de compreensão são fundamentais nesse processo.

A avaliação diagnóstica permite ao professor planejar intervenções adequadas, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno. Dessa forma, a leitura torna-se uma prática inclusiva e formativa.

Diversas estratégias podem ser utilizadas para favorecer a leitura e a interpretação no Ensino Fundamental. A leitura compartilhada, a roda de leitura e a discussão coletiva de textos estimulam a interação e a construção de sentidos. Solé (1998) afirma que o ensino de estratégias de leitura fortalece a autonomia do leitor.

O uso de perguntas abertas, a produção de resumos e a reescrita de textos são práticas que contribuem para a compreensão textual. Além disso, o incentivo à leitura literária desenvolve a imaginação e a sensibilidade dos alunos.

A integração de tecnologias digitais também amplia as possibilidades de leitura. Textos multimodais, como vídeos, blogs e notícias online, fazem parte do cotidiano dos alunos e podem ser explorados pedagogicamente.

A leitura e a escrita são práticas indissociáveis. Quanto mais o aluno lê, mais amplia seu repertório linguístico e sua capacidade de produção textual. Travaglia (2009) destaca que a leitura contribui para o domínio das estruturas linguísticas e discursivas.

A interpretação de textos auxilia o aluno a compreender a organização textual, o uso de conectivos e a coerência discursiva. Essas habilidades refletem-se diretamente na escrita. Assim, o ensino da leitura fortalece a competência comunicativa.

O domínio da leitura e da interpretação é determinante para o sucesso escolar. Alunos leitores apresentam melhor desempenho acadêmico, maior autonomia e capacidade de aprender de forma independente. Kleiman (2013) ressalta que a leitura é instrumento de acesso ao conhecimento.

No Ensino Fundamental, investir em práticas de leitura significa promover igualdade de oportunidades e fortalecer o processo educativo. A leitura contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios futuros.

Dessa forma, a leitura e a interpretação de textos reafirmam-se como pilares essenciais no desenvolvimento das competências linguísticas, consolidando-se como elementos centrais no ensino de Língua Portuguesa. A consolidação da leitura e da interpretação como práticas permanentes no Ensino Fundamental contribui significativamente para o desenvolvimento integral do estudante, uma vez que essas habilidades atravessam todas as áreas do conhecimento. O aluno que compreende textos com autonomia consegue interpretar problemas matemáticos, analisar fenômenos científicos, compreender fatos históricos e posicionar-se criticamente diante da realidade social. Assim, a leitura deixa de ser responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e passa a ser um eixo estruturante do currículo escolar.

Nesse sentido, a leitura assume caráter interdisciplinar, fortalecendo a aprendizagem de forma ampla e integrada. Ao interpretar textos de diferentes áreas, o aluno desenvolve estratégias cognitivas que favorecem a compreensão global do conhecimento. Segundo Antunes (2009), a leitura escolar precisa estar vinculada a situações reais de uso da linguagem, permitindo ao estudante perceber sua funcionalidade social.

A prática constante da leitura também contribui para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que amplia o repertório lexical e favorece a organização do pensamento. Alunos leitores tendem a expressar-se com maior clareza, segurança e coerência, tanto em situações formais quanto informais. A leitura, portanto, fortalece a comunicação

em suas diferentes modalidades.

Outro aspecto relevante refere-se à formação do senso crítico. A leitura interpretativa possibilita ao aluno analisar discursos, identificar ideologias e reconhecer diferentes pontos de vista. Esse processo é fundamental para o exercício da cidadania, pois prepara o estudante para atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Zilberman (2008) destaca que a leitura contribui para a construção da consciência social e política do indivíduo.

Além disso, a leitura literária exerce papel fundamental no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da empatia. O contato com obras literárias permite ao aluno vivenciar diferentes realidades, compreender emoções e ampliar sua visão de mundo. Essa experiência estética contribui para a formação humana, indo além dos aspectos técnicos da linguagem.

No contexto escolar, é essencial que o professor diversifique as práticas de leitura, oferecendo diferentes gêneros textuais e propostas de interpretação. A leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura compartilhada e a leitura orientada são estratégias que favorecem o envolvimento dos alunos. Solé (1998) afirma que o ensino de estratégias de leitura é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do leitor.

A interpretação textual, quando trabalhada de forma reflexiva, estimula o aluno a estabelecer relações entre o texto e seu contexto de produção. Essa habilidade permite compreender intenções comunicativas, implícitos e efeitos de sentido. Dessa forma, o aluno deixa de ser um leitor passivo e passa a atuar como sujeito ativo no processo de construção do significado.

A escrita, por sua vez, é diretamente influenciada pelas práticas de leitura. Ao entrar em contato com textos bem estruturados, o aluno internaliza modelos discursivos que orientam sua produção textual. Travaglia (2009) ressalta que a leitura contribui para o domínio da coesão, da coerência e da organização textual, elementos essenciais para uma escrita eficaz.

É importante destacar que o desenvolvimento das competências linguísticas ocorre de maneira gradual e contínua. Por isso, o ensino da leitura e da interpretação deve ser planejado de forma progressiva, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos. A avaliação deve priorizar o processo de aprendizagem, considerando avanços e dificuldades.

As dificuldades de leitura e interpretação, quando não identificadas e trabalhadas adequadamente, podem comprometer o desempenho escolar do aluno. Nesse contexto, cabe à escola adotar estratégias pedagógicas que auxiliem na superação desses obstáculos. A mediação do professor é fundamental para orientar o aluno na construção de sentidos.

A família também desempenha papel importante na formação do leitor, ao incentivar o contato com livros e outros materiais escritos. A parceria entre escola e família fortalece o hábito da leitura e contribui para a consolidação das competências linguísticas.

Outro ponto relevante diz respeito ao uso das tecnologias digitais no ensino da leitura. Textos multimodais, como blogs, notícias digitais e redes sociais, fazem parte do cotidiano dos alunos e podem ser explorados pedagogicamente. Marcuschi (2008) destaca que os gêneros digitais ampliam as formas de leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Ao trabalhar com esses textos, o professor possibilita que o aluno desenvolva habilidades de leitura crítica no ambiente digital, aprendendo a avaliar informações e identificar fontes confiáveis. Essa competência é essencial em um contexto marcado pelo excesso de informações.

A leitura também contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois permite ao aluno aprender de forma independente. O estudante leitor busca informações, aprofunda conhecimentos e amplia sua capacidade de reflexão. Kleiman (2013) enfatiza que a leitura é instrumento de acesso ao conhecimento e à aprendizagem ao longo da vida.

No Ensino Fundamental, investir em práticas sistemáticas de leitura significa promover inclusão e equidade educacional. A leitura possibilita que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, independentemente de sua origem social. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social de democratizar o saber.

A consolidação das competências linguísticas por meio da leitura e da interpretação prepara o aluno para os desafios acadêmicos das etapas posteriores de escolarização. O domínio da linguagem escrita é essencial para o sucesso no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Além disso, a leitura contribui para a formação ética e moral do aluno, ao possibilitar reflexões sobre valores, atitudes e comportamentos. Textos literários e argumentativos favorecem debates e discussões que enriquecem o processo educativo.

Portanto, a leitura e a interpretação de textos devem ocupar lugar central no ensino de Língua Portuguesa, sendo trabalhadas de forma contínua, contextualizada e significativa. Essas práticas fortalecem as competências linguísticas e contribuem para a formação integral do estudante.

Dessa maneira, reafirma-se que a leitura não é apenas um conteúdo escolar, mas uma prática social indispensável para o desenvolvimento humano. Ao formar leitores competentes, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a interpretação de textos são elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, essas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais dos alunos.

Ao compreender textos, o estudante amplia sua capacidade de reflexão, argumentação e expressão. A leitura possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura, favorecendo a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O professor desempenha papel essencial nesse processo, atuando como mediador e incentivador do hábito da leitura. A escolha de textos significativos e a utilização de estratégias adequadas são fundamentais para o sucesso do ensino.

Conclui-se que investir no ensino da leitura e da interpretação é investir na qualidade da educação. Essas práticas fortalecem a aprendizagem e contribuem para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios sociais e acadêmicos.

A leitura e a interpretação de textos revelam-se elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que essas práticas vão além do domínio técnico da língua, constituindo-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais dos alunos.

A leitura possibilita ao estudante o acesso ao conhecimento, à cultura e às diversas formas de interação social. Por meio do contato com diferentes gêneros textuais, o aluno amplia seu repertório linguístico, desenvolve a capacidade de argumentação e fortalece sua autonomia intelectual. A interpretação, por sua vez, contribui para a construção de sentidos, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica dos textos.

Observou-se que o ensino da leitura deve ocorrer de maneira sistemática e contextualizada, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências socioculturais. Quando trabalhada de forma significativa, a leitura torna-se uma prática prazerosa e transformadora, capaz de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

O papel do professor mostrou-se essencial nesse processo, atuando como mediador e incentivador do hábito leitor. Cabe ao educador selecionar textos relevantes, propor estratégias de compreensão e criar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão e o diálogo. A mediação pedagógica adequada favorece o desenvolvimento da competência leitora e interpretativa.

A análise das contribuições teóricas evidenciou que a leitura é uma prática social que se constrói na interação entre sujeito, texto e contexto. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar o uso real da linguagem, promovendo práticas que desenvolvam a compreensão e a produção textual de forma integrada.

Outro aspecto relevante refere-se à leitura crítica, que possibilita ao aluno analisar discursos, identificar intenções e posicionar-se diante das informações. Essa habilidade é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade. Assim, a leitura assume um

papel social e formativo indispensável.
Conclui-se que investir no ensino da leitura e da interpretação de textos é investir na qualidade da educação. Essas práticas contribuem para o sucesso escolar, para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a formação integral do aluno. Portanto, a escola deve assumir o compromisso de formar leitores competentes, críticos e autônomos, preparados para os desafios acadêmicos e sociais.
Dessa maneira, a leitura e a interpretação de textos reafirmam-se como pilares essenciais no Ensino Fundamental, sendo fundamentais para a construção do conhecimento, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pleno do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. São Paulo: Global, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA PRÉ-ESCOLA

MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

RESUMO
O ensino da Geografia na pré-escola desempenha papel fundamental na construção das primeiras noções de espaço, pertencimento e identidade social da criança. Desde os primeiros anos de vida escolar, o contato com conceitos geográficos possibilita a compreensão do ambiente vivido, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da introdução do conhecimento geográfico na educação infantil, como alicerce para a formação do pensamento espacial e crítico do indivíduo, destacando suas contribuições para a compreensão do mundo, seu desenvolvimento da autonomia no meio social em que vive, favorecendo a formação integral da criança. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica, baseada em autores que abordam a infância, o espaço vivido e o ensino de Geografia. Conclui-se que a Geografia na pré-escola não deve ser tratada como disciplina formal, com foco em memorização de nomes, mas como experiência vivida que permite à criança interpretar, explorar e interagir com o mundo ao seu redor. Os resultados indicam que o trabalho precoce com noções de lateralidade, orientação, escala e representação simbólica facilita a futura alfabetização cartográfica. As considerações finais reiteram que a Geografia na pré-escola promove cidadania, pois permite que a criança se reconheça como sujeito integrante e transformador do espaço geográfico, validando a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas que superem a visão tradicional e fragmentada da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Geografia; Espaço vivido; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base do processo formativo do indivíduo, sendo responsável pelas primeiras experiências sistematizadas de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino da Geografia emerge como um campo essencial para o desenvolvimento das noções iniciais de espaço, localização, convivência e identidade. A criança, desde cedo, interage com o espaço e constrói significados a partir de suas vivências cotidianas, o que reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o ambiente vivido e as relações sociais presentes nele. Porém, a Geografia na educação infantil é frequentemente reduzida a datas comemorativas e fenômenos naturais isolados, pois, muitas vezes, existe a ideia equivocada de que a Geografia é apenas "decorar capitais" ou entender cartografia complexa, o que leva muita gente a achar que ela é avançada demais para crianças de 4 ou 5 anos. Na verdade, a Geografia na educação infantil é sobre a alfabetização espacial e a relação da criança com o mundo.

O "esquecimento" da Geografia nessa fase geralmente ocorre por três motivos principais:

Foco no Letramento e Numeramento: Existe uma pressão social e curricular para que a pré-escola foque quase exclusivamente em ensinar a ler, escrever e contar. As "Ciências Humanas" acabam ficando em segundo plano.

Visão Tradicional da Disciplina: Muitos educadores ainda veem a Geografia como algo abstrato (mapas mundi, biomas distantes). Se o professor não entende que "direita/esquerda" ou "dentro/fora" são conceitos geográficos, ele os ensina apenas como psicomotricidade, e não como construção de espaço.

Formação Pedagógica: Muitas vezes, a formação inicial de professores de educação infantil foca pouco na didática das ciências sociais, deixando o docente sem ferramentas para explorar o espaço de forma crítica.

A negligência não é apenas a ausência do tema, mas a forma como ele é abordado:

Fragmentação: A Geografia aparece apenas em datas comemorativas (Dia do Índio, Dia da Árvore) de forma isolada, sem uma continuidade que ajude a criança a entender seu lugar no mundo.

Abstração Excessiva: Tentar ensinar o siste-

ma solar ou o mapa do Brasil para crianças que ainda não compreendem nem o trajeto da sala de aula até o parquinho.
Falta de Trabalho de Campo: O ensino fica restrito à sala de aula e aos livros/folhas de atividades, ignorando o ambiente externo, a rua da escola e a vizinhança — que são os laboratórios naturais da Geografia.
Para que a Geografia faça sentido nessa idade, ela deve focar na escala do corpo e do vivido.
Noções de Orientação: Brincadeiras que envolvam "em cima", "atrás", "longe" e "perto".
Identidade e Lugar: Entender quem é a sua família, como é a sua casa e como ela se diferencia da casa do colega.
Representação Espacial: Começar a desenhar o trajeto de casa para a escola ou o layout da sala de aula (os primeiros passos do pensamento cartográfico).
Relação com a Natureza: Observar o clima, o ciclo das plantas no pátio e como o ser humano transforma o ambiente ao redor.
Ponto de Reflexão: Se a criança não aprende a se localizar no próprio bairro ou a entender as diferenças sociais ao seu redor, ela terá muito mais dificuldade em interpretar fenômenos globais no futuro.
Assim, o percebe-se que o ensino da Geografia a pré-escola torna-se ferramenta fundamental, uma vez que é nesta fase que a criança começa a estruturar sua percepção de lugar e de mundo. A delimitação deste artigo foca na transição do “eu” para o “lugar”, utilizando o espaço imediato (a sala de aula, a escola e o bairro) como laboratório de aprendizagem. O objetivo é demonstar que a introdução do conhecimento geográfico nessa etapa é essencial para que o aluno desenvolva a capacidade de ler o mundo antes mesmo de ler a palavra escrita.

A GEOGRAFIA COMO LEITURA DO MUNDO
Ensinar Geografia na infância significa possibilitar que a criança compreenda o mundo em que vive a partir de suas experiências cotidianas. A leitura do espaço contribui para a formação de um sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade. Ao observar o ambiente ao seu redor, a criança desenvolve habilidades de interpretação e organização espacial. Segundo autores como Callai (2005) e Almeida (2011), a criança constrói o conceito de espaço a partir da ação. A Geografia escolar moderna defende que o aprendizado dever partir do espaço vivido – aquele que a criança experimenta fisicamente. A fundamentação apoia-se na teoria de Piaget, que afirma ser na ação motora o mais importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo da criança, baseada na ideia central de que a criança não apenas "se mexe", ela pensa através do movimento. A inteligência é puramente prática. A criança conhece o mundo através dos sentidos e da manipulação de objetos e, conforme a criança cresce, a psicomotricidade evolui da ação física para a representação mental.
Piaget destaca três processos que explicam como o movimento vira inteligência:
Assimilação: A criança usa um movimento que já conhece para lidar com um novo objeto (ex: bater com uma colher nova porque já sabe bater com um brinquedo).
Acomodação: A criança modifica sua forma de se mover para se ajustar a um novo desafio (ex: ajustar a força da mão para segurar um ovo sem quebrá-lo).
Equilibração: O processo constante de aprender novos movimentos e coordená-los de forma mais complexa.
Para Piaget, privar uma criança de se movimentar, explorar e manipular objetos é, literalmente, privá-la de desenvolver a inteligência. O desenvolvimento motor não é apenas um "amadurecimento biológico", mas a ferramenta com a qual o cérebro constrói as estruturas do pensamento lógico e matemático: "A inteligência é o que você usa quando não sabe o que fazer." – Jean Piaget.
Dito isso, a conexão entre Geografia e Psicomotricidade na pré-escola é profunda porque ambas as áreas utilizam o corpo como o primeiro instrumento de medida e exploração. Quando uma criança aprende Geografia nessa fase, ela não está estudando mapas; ela está construindo o seu esquema corporal em relação ao mundo., evoluindo do controle do próprio corpo para a manipulação de objetos e, finalmente, para a projeção no espaço. A Geografia acelera isso através da representação:
Maquetes e Blocos: Ao construir uma maquete da sala de aula com caixas de fósforo, a criança exercita a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, enquanto faz a

transição cognitiva do espaço real para o espaço representado (projeção).
Mapeamento Corporal: Desenhar o contorno do próprio corpo no chão e identificar "fronteiras" ajuda na consciência do limite físico, um conceito geográfico aplicado à anatomia.
A Geografia também estuda os ciclos da natureza (dia/noite, estações, clima). Na psicomotricidade, isso se traduz em ritmo:
Adaptação Motora: Perceber que no inverno usamos roupas pesadas que limitam o movimento, ou que na chuva o chão fica escorregadio, exige que a criança faça um ajuste tônico (controle da força e equilíbrio) para interagir com o meio.
Sequencialidade: Entender o trajeto "Casa Padaria Escola" desenvolve a memória motora e a capacidade de planejar movimentos em sequência.
A Geografia na pré-escola deve ser pé no chão. O contato com diferentes texturas (grama, areia, asfalto, terra) durante o estudo do meio ambiente é fundamental para a integração sensorial.

O ESPAÇO VIVIDO
O espaço vivido permite que a criança construa noções de pertencimento e identidade por meio da observação do ambiente em que está inserida. A escola, a casa e a comunidade tornam-se referências para a construção do pensamento geográfico inicial, possibilitando a compreensão das relações sociais e culturais presentes no cotidiano. Ensinar Geografia na pré-escola não é sobre decorar capitais ou entender fronteiras políticas, mas sim sobre ajudar a criança a ler o mundo ao seu redor. O conceito de espaço vivido, cunhado por geógrafos como Milton Santos e explorado na pedagogia por nomes como Yi-Fu Tuan, é o alicerce para que os pequenos entendam quem são e onde estão.
Aqui está como essa dinâmica funciona na prática pedagógica:
DO "EU" PARA O "MUNDO"
Na pré-escola, o pensamento da criança ainda é muito centrado em si mesma. O espaço vivido é a primeira ponte entre o indivíduo e o social. Quando a criança observa o caminho de casa para a escola ou o layout da sala de aula, ela começa a mapear sua existência.
Identidade: Ao identificar seu lugar na roda, sua gaveta ou o local onde guarda sua mochila, a criança entende que ela tem um "lugar no mundo".
Pertencimento: O espaço deixa de ser apenas um cenário e passa a ser um território afetivo. Ela cuida da horta da escola porque sente que aquela horta faz parte da sua vida.

A OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESCOBERTA
A criança é, por natureza, uma investigadora. A observação do ambiente imediato permite que ela perceba contrastes e semelhanças, o que é fundamental para a construção da alteridade (o reconhecimento do outro).
Transformação do Espaço: Observar que uma árvore perde as folhas no outono ou que uma construção nova surgiu no bairro ajuda a criança a entender a noção de tempo e mudança.
Diversidade: Ao notar que o vizinho tem uma casa diferente ou que o comércio local vende produtos específicos, ela começa a entender as camadas culturais que compõem sua identidade.

O PAPEL DA MEMÓRIA E DO AFETO
A Geografia na infância é feita de cheiros, sons e texturas. O pertencimento nasce quando o espaço é vivido emocionalmente.
"O espaço torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor." — Yi-Fu Tuan
Se a escola promove momentos onde a criança pode intervir no espaço (plantar, pintar uma parede, organizar os móveis), ela deixa de ser uma espectadora e passa a ser uma agente. Esse empoderamento é a base da cidadania: entender que o espaço público também é dela e que ela é responsável por ele.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
O ensino da Geografia contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, promovendo autonomia e consciência coletiva. A criança aprende a identificar diferenças, semelhanças e relações entre os espaços, o que favorece o desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão. O ensino da Geografia na pré-escola é, essencialmente, a alfabetização do olhar. Longe de

ser uma disciplina de memorização, ela funciona como uma ferramenta para a criança localizar-se no mundo — tanto fisicamente quanto socialmente.
As contribuições para o desenvolvimento infantil são profundas e podem ser divididas em quatro pilares principais:

DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO ESPACIAL
Antes de entender mapas complexos, a criança precisa entender conceitos como "dentro/fora", "perto/longe", "em cima/embaixo" e "frente/atrás".
Noção de Escala: Ao brincar com miniaturas (carrinhos, casinhas), a criança começa a entender que o mundo real pode ser representado de forma reduzida.
Lateralidade: A Geografia ajuda a criança a usar o próprio corpo como ponto de referência, o que é fundamental para o desenvolvimento psicomotor e a futura aprendizagem da escrita.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PERTENCIMENTO
Como discutimos antes, o espaço vivido é onde a criança se reconhece.
Lugar e Afeto: Ao estudar o trajeto de casa para a escola, ela percebe que faz parte de uma comunidade. Isso gera segurança emocional e fortalece os vínculos com o território.
Cidadania Precoce: Entender que o parque, a rua e a escola são espaços compartilhados ensina sobre o cuidado com o que é público e o respeito às regras de convivência.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA (O "LER" O ESPAÇO)
Na pré-escola, a criança começa a transitar do espaço tridimensional (o mundo real) para o bidimensional (o papel).
Representação Simbólica: Quando uma criança desenha a planta da sua sala de aula, ela está aprendendo a usar símbolos para representar a realidade. Isso estimula o pensamento abstrato e a capacidade de planejamento.

PERCEPÇÃO DA NATUREZA E DO TEMPO
A Geografia física na educação infantil foca na observação dos fenômenos naturais e na relação do ser humano com o meio ambiente.
Ciclos Naturais: Perceber que o sol muda de posição, que existem estações do ano e que o clima influencia a roupa que vestimos ajuda a criança a organizar sua rotina e entender a passagem do tempo.
Consciência Ambiental: O contato direto com a terra, as plantas e a água desde cedo cria uma base ética para a sustentabilidade.

Síntese das Contribuições

Área do Desenvolvimento	Contribuição da Geografia
Cognitiva	Desenvolvimento da abstração e capacidade de representação.
Socioemocional	Sentimento de segurança e reconhecimento do "Eu" no mundo.
Motora	Orientação espacial e coordenação através de circuitos e mapas.
Ética	Respeito à diversidade cultural e cuidado com o meio ambiente.

Dica: O papel do professor não é dar respostas prontas, mas instigar perguntas como: "Por que esse caminho é mais longo?" ou "O que mudou na nossa rua desde que as aulas começaram?"

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Para que seja efetiva, as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Geografia devem ser sensoriais, lúdicas e contextualizadas. A importância dessas estratégias reside no fato de que, na pré-escola, a criança ainda não possui o pensamento abstrato consolidado. Ela não entende o "Brasil" ou o "Mapa-Mundi" como conceitos geográficos, mas entende o mundo através do que toca, sente e vivencia. Atividades como observação do entorno escolar, desenhos e construção de maquetes auxiliam na compreensão do espaço e fortalecem o aprendizado significativo. O objetivo é transformar o espaço abstrato em "lugar" (espaço com significado). Para uma criança de 4 ou 5 anos, a Geografia é uma experiência corporal e emocional.
Aqui estão várias estratégias pedagógicas divididas por eixos de aprendizado:

Mapeamento Afetivo e Representação
Em vez de mapas prontos, a criança constrói a sua própria visão do espaço.
Maquete da Sala de Aula: Utilizar caixas de

fósforos, tampinhas e sucatas para representar os móveis da sala. Isso ajuda na transição do 3D (realidade) para o entendimento da proporção e organização espacial.
O "Caminho do Tesouro": Criar um mapa simples do pátio da escola com desenhos (a árvore, o escorregador, o portão). As crianças devem seguir o mapa para encontrar um "tesouro". Isso ensina orientação e leitura de símbolos.
Mapa do Corpo: Deitar a criança sobre um papel pardo grande e desenhar seu contorno. Depois, pedir que ela identifique "o que está à direita", "o que está acima da cabeça", trabalhando a lateralidade como base para a geografia.

Investigação do Entorno (Estudo de Meio)
A escola não é uma bolha; ela está inserida em uma paisagem que muda.
Expedição de Campo (Passeio no Quarteirão): Caminhar ao redor da escola com um "caderno de campo" (pode ser apenas para desenhos).
O que observar: Tipos de casas, sons da rua, cheiros (da padaria, do jardim), cores e pessoas.
Janela da Observação: Escolher uma janela da sala e, uma vez por semana, observar o que mudou. O céu está diferente? A árvore floresceu? Tem mais carros hoje? Isso desenvolve a noção de paisagem e tempo.
Entrevista com "Antigos": Convidar um funcionário mais antigo da escola ou um morador do bairro para contar como aquele lugar era antes. Isso conecta a geografia à memória e história local.

Geografia Sensorial e Natureza
A criança conhece o mundo pelos sentidos. A geografia física começa no toque.
Caixa de Texturas da Terra: Uma caixa dividida com areia, terra úmida, pedras, folhas secas e grama. As crianças exploram as diferentes "superfícies" do nosso planeta.
Coletor de Ventos e Chuva: Instalar pequenos moinhos de papel ou potes para medir a água da chuva no pátio. Isso introduz conceitos de clima e fenômenos naturais de forma palpável.
Horta Escolar: Cuidar de um canteiro ensina sobre o ciclo da vida, a dependência que temos do solo e a importância da preservação ambiental.

Jogos de Localização e Identidade
Estratégias que reforçam o "onde eu estou" e "quem são os outros".
Correio Interno: Criar um sistema onde as crianças "enviam" desenhos para outras salas. Elas precisam entender o trajeto: "Sair da sala azul, virar à esquerda, passar pelo refeitório até chegar na sala amarela".
Painel "De onde eu venho": Um mapa da cidade (ou do bairro) onde cada criança coloca sua foto no local onde mora. Isso visualiza a distância e a vizinhança, fortalecendo a identidade de grupo.

CONCLUSÃO
Conclui-se que o ensino da Geografia na pré-escola é um direito da criança e um dever da instituição educacional. A introdução desses conhecimentos atende aos objetivos de desenvolver a percepção especial e a identidade. As hipóteses que o lúdico e a vivência corpórea são as melhores ferramentas foram confirmadas pela revisão literária. Além disso, é essencial para a formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. Sua abordagem deve ser baseada na experiência e na vivência cotidiana. Recomenda-se que a formação continuada de professores da educação infantil já que as diretrizes modernas (como a BNCC no Brasil) exigem que o campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" seja trabalhado de forma integrada. O professor precisa de formação para saber como transformar uma brincadeira no pátio em um registro cartográfico que faça sentido pedagógico, incluindo diretrizes específicas para a alfabetização cartográfica básica pois, sem esse preparo, o professor corre o risco de tratar a Geografia apenas como "histórias sobre lugares", perdendo a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas estruturais na criança. Sem diretrizes específicas, a Geografia na pré-escola torna-se invisível. Com a formação, o professor transforma um passeio escolar, por exemplo, em uma aula de análise espacial, onde a criança aprende que o mundo pode ser lido, interpretado e desenhado. Portanto, a alfabetização cartográfica na pré-escola não é ensinar a ler

mapas-mundi, mas sim preparar a base psicomotora e intelectual para que a criança compreenda a representação da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa. São Paulo: Contexto, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia na sala de aula. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

RESUMO
A presente monografia, de caráter bibliográfico, destaca a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, reconhecendo-a como um agente essencial de socialização, desenvolvimento físico, intelectual, estabilidade emocional e, sobretudo, de aprendizagem. Compreende-se a psicomotricidade como um processo global que integra corpo e mente, envolvendo elementos indispensáveis ao desenvolvimento da criança nos aspectos sociais, intelectuais, psicomotores, estruturais e educativos. O estudo tem como objetivo analisar a importância dessa prática na educação infantil e como a ausência de atividades psicomotoras pode impactar negativamente o desenvolvimento da leitura e da escrita no início da vida escolar. As teorias investigadas concentram-se nas habilidades que compõem a psicomotricidade, incluindo o domínio do esquema corporal, a coordenação viso motora, a relação espaço-tempo e a sua influência direta no processo de aprendizagem. Conforme Le Boulch (1985, p. 221), "[...] 75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura [...]". Nesse sentido, acredita-se que, na educação infantil, atividades voltadas para a educação e reeducação psicomotora constituem ferramentas eficazes para potencializar o rendimento escolar e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a inserção sistemática de atividades psicomotoras na educação infantil favorece o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança, potencializa o rendimento escolar e contribui para a formação integral, enquanto a ausência dessas práticas pode comprometer o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O termo "psicomotricidade" surgiu no contexto médico, especialmente no campo da neurologia, no início do século XIX, quando foi necessário nomear áreas do córtex cerebral situadas além das regiões motoras. Com o avanço das pesquisas e das descobertas da neurofisiologia, constatou-se que determinadas disfunções graves podiam ocorrer mesmo sem lesões cerebrais evidentes ou claramente localizadas. Nesse período, foram identificados distúrbios relacionados à atividade gestual e prática, que o modelo "anátomo-clínico" responsável por associar cada sintoma a uma lesão focal não conseguia explicar. Foi justamente diante dessa necessidade de compreender e localizar a origem de certos fenômenos clínicos que, em 1870, utilizou-se pela primeira vez o termo psicomotricidade. As primeiras investigações que fundamentaram esse campo tiveram um enfoque essencialmente neurológico (NICOLA, 2004). Este trabalho, de natureza bibliográfica, tem como objetivo analisar a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, entendendo-a como elemento indispensável para o crescimento físico, cognitivo, social e emocional da criança. Segundo Fonseca, 1993:

A psicomotricidade é "a evolução das relações recíprocas, incessantes e permanentes dos fatores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na interação, elaboração e realização do movimento humano". Essa prática manifesta-se tanto em atividades motoras amplas, como correr e pular, quanto em habilidades finas, como recortar e escrever. (Fonseca, 1993, p. 12),

Um desenvolvimento psicomotor adequado contribui diretamente para a aprendizagem e previne dificuldades relacionadas à leitura, escrita, coordenação motora, noção espacial e temporal, bem como ao pensamento abstrato. A ausência de práticas psicomotoras na Educação Infantil pode comprometer significativamente essas aquisições, afetando o desempenho escolar. Assim, este estudo propõe reflexões acerca da inserção da psicomotricidade no currículo da Educação In-

fantil, enfatizando aspectos como equilíbrio, lateralidade e esquema corporal, que se mostram essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, dessa forma, oferecer subsídios teóricos e práticos a professores e demais profissionais da educação, a fim de promover experiências corporais significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

CAPÍTULO I HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE NO BRASIL.

A psicomotricidade no Brasil teve início na década de 1970, trazida da Europa (principalmente da França) para atuar na educação e reeducação psicomotora de crianças com dificuldades escolares. Consolidou-se na década de 1980 com a fundação da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBTP) em 1980 e a chegada de técnicas como o método Ramain. A profissão foi regulamentada pela Lei nº 13.794 em 2019. Principais Marcos Históricos: Anos 70 - Introdução: A psicomotricidade surge como resposta às inadaptações escolares, focada inicialmente em reeducação. 1968 - Primeiros Passos: Introdução do método Ramain por Simone Ramain, com Solange Thiers, Relindes de Oliveira e Márcia de Moraes. 1980 - Fundação da SBTP: Criada em 19 de abril no Rio de Janeiro (hoje Associação Brasileira de Psicomotricidade - ABP), marco da oficialização da área, com forte influência da abordagem terapêutica. Anos 80 - Expansão: A abordagem de Françoise Desobeau na década de 1980 introduziu a psicomotricidade relacional, valorizando o corpo e o afeto. 2019 - Regulamentação: A profissão de psicomotricista foi oficialmente reconhecida no Brasil pela Lei nº 13.794, de 03/01/2019.

A trajetória brasileira foi marcada pela transição de um modelo instrumentalista (reeducação) para um modelo terapêutico e relacional, focado na "motricidade de relação" e na interação entre mente, corpo e afeto. Mas foi a partir do século XX, que a psicomotricidade implantou raízes importantes, destacando-se a contribuição de Dupré (1909), que afirmou a independência da debilidade motora sem necessidade de vínculo neurológico. Posteriormente, Henry Wallon (1925) reconheceu o movimento humano como fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, conectando-o a afetos, emoções e meio ambiente. Edouard Guilmain (1935) criou um exame psicomotor com objetivos diagnósticos e terapêuticos, enquanto Julian de Ajuriaguerra (1947) redefiniu a debilidade motora como uma síndrome específica entre o neurológico e psiquiátrico, consolidando a autonomia da psicomotricidade. Segundo Neto (2002):

Atualmente, diversos profissionais de áreas distintas utilizam a motricidade ou psicomotricidade em contextos variados e faixas etárias distintas, como escolas, clínicas de reabilitação, academias e hospitais. Entre esses profissionais destacam-se: médicos (pediatria, psiquiatria, neurologia, reabilitação infantil); psicólogos (evolutivos, do esporte e especiais); educadores físicos e pedagogos; fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Essa heterogeneidade demanda critérios claros tanto na interpretação teórica quanto na aplicação prática da psicomotricidade (NETO, 2002, p. 12).

Nos anos 1970, a psicomotricidade passou a ser entendida como motricidade de relação, diferenciando-se entre postura educativa e terapêutica, valorizando o corpo como parte do sujeito e enfatizando afetividade e emoção. A criança se desenvolve nas interações com o mundo e com o Outro, e as patologias psicomotoras refletem distúrbios na representação do eu, manifestados por sintomas somáticos e psíquicos. Fonseca (1988) destaca que os aspectos psíquicos e motores são inseparáveis, e que a psicomotricidade é uma prática educativa que utiliza o movimento para fins pedagógicos e terapêuticos. Como ressalta Cunha (1994):

“Motricidade: processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, dependente dos outros, do mundo e da transcendência. Intencionalidade operante, segundo Maurice Merleau-Ponty. O físico, o biológico e o antropossociológico estão nela, como a dialética numa totalidade... A motricidade humana e, consequentemente, a cultura não se confundem com a motilidade, que é apenas a execução dos movimentos musculares. A motricidade envolve aspectos psicológicos, organizativos e subjetivos do movimento; é o virtual enquanto a motilidade é o atual”

(CUNHA, 1994, p. 156).

Nicola (2004) define a psicomotricidade como uma ciência que estuda o ser humano integralmente, unindo motricidade (movimento muscular) e psique (alma, espírito, intelecto), evidenciando a integração corpo-mente. Segundo Nicola, 2004:

Uma conceituação atual de psicomotricidade é que esta ciência nova, cujo objeto de estudo é o homem nas suas relações com o corpo em movimento, encontra sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade. A psicomotricidade estuda o homem na sua unidade como pessoa Nicola ainda fornece outro conceito, pautada na soma do termo Motricidade e do prefixo Psico: "Motricidade: por definição conceitual é a propriedade que têm certas células nervosas de determinar a contração muscular. Psico (Gr Psique): vem representar a alma, espírito, intelecto. Psicomotricidade: condição de um estado de coisas corpo / mente. Visão global de um indivíduo, onde a base de atuação está no conhecimento desta fusão." (ibidem, 2004, p. 5). (NICOLA, 2004, p. 5).

Organizações importantes, como o Grupo de Atividades Especializadas (GAE, 1977), o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação (ISPE) e a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP, 1980), foram fundamentais para a regulamentação, formação e avanço da área. A psicomotricidade não é apenas psicologia somada à motricidade, mas uma especialidade que considera o indivíduo como uma unidade indivisível entre corpo e mente, valorizando sua totalidade. Conforme afirma Fonseca 1988:

"A história da psicomotricidade representa um século de esforços e reflexões; sua cientificidade, apoiada na cibernética e informática, permitirá avançar além da descrição das relações mútuas entre corpo e psíquico. Essa íntima conexão filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, resultado de milhões de anos de conquistas psicomotoras" (FONSECA, 1988, p. 99).

PSICOMOTRICIDADE: CONCEITOS E FUNÇÕES BÁSICAS

O desenvolvimento psicomotor envolve a interação entre o pensamento e os movimentos musculares, mediados pelo sistema nervoso, permitindo a evolução cognitiva e motora do indivíduo. Esse processo ocorre por meio das relações entre pessoas e com o ambiente. Segundo Harlow e Bromer (1942), o córtex motor é essencial para a aprendizagem, vinculando psicomotricidade ao desenvolvimento psiconeurológico. As etapas do desenvolvimento motor são fundamentais para organizar outras áreas, como a inteligência, inclusive em crianças com deficiência mental. Conceição (1984) destaca:

"Quanto mais dinâmicas forem as experiências da criança com deficiência, a partir da sua liberdade de sentir e agir através de brincadeiras e jogos, maiores serão as possibilidades de enriquecimento psicomotor. O desenvolvimento motor da criança com deficiência mental segue a mesma sequência evolutiva da criança típica, porém de forma mais lenta." (CONCEIÇÃO, 1984, p. 23-24).

O desenvolvimento humano passa por duas fases: inicialmente, as aprendizagens dependem da maturação interna do sistema nervoso central (SNC), que conecta estímulos e respostas para adaptação; depois, passam a depender das informações externas captadas pelos sentidos. O SNC deve estar íntegro para o desenvolvimento psicomotor adequado. O desenvolvimento motor está ligado ao cognitivo, que é a interação com o ambiente. Segundo Piaget, o desenvolvimento mental ocorre em três períodos: sensório-motor (0–2 anos), inteligência representativa (2–12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos). No período sensório-motor, a criança centraliza o corpo e desenvolve esquemas práticos de inteligência, dividido em seis estágios, que vão de respostas reflexas a combinações mentais internas, marcando a transição para o simbolismo. Assim, nos primeiros anos ocorre um paralelismo entre o desenvolvimento motor e cognitivo. conforme Baltazar (2000):

"As manifestações motoras são evidências do desenvolvimento mental. O desenvol-

vimento neuromuscular até os três anos fornece indícios importantes do progresso mental. A inteligência e a motricidade começam juntas e depois se separam; quando esse paralelismo persiste, pode indicar atraso ou desenvolvimento atípico." (BALTAZAR, 2000, p. 135).

Distúrbios psicomotores afetam a execução dos movimentos sem comprometer a força muscular, sendo comuns em crianças com dificuldades motoras. O desenvolvimento psicomotor envolve o funcionamento global do corpo, analisado por fatores como:
Tonicidade: tônus muscular essencial para postura e expressões; Equilíbrio: controle postural estático e dinâmico; Lateralidade: dominância de um lado do corpo e relação com o espaço, importante para orientação espacial; Noção Corporal: consciência do próprio corpo, base para personalidade e alfabetização; Estruturação Espaço-Temporal: organização do corpo no espaço e tempo; Praxia Global: coordenação de movimentos complexos voluntários; Praxia Fina: movimentos precisos, especialmente coordenação olho-mão. Esses fatores são fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança.
Muitos alunos são rotulados como desatentos ou indisciplinados sem considerar que suas dificuldades podem estar ligadas à falta de práticas psicomotoras adequadas. Fonseca (1993) destaca que a criança precisa de motricidade livre, explorando grandes músculos antes de habilidades finas, por meio do contato com objetos e movimento livre. Na pré-escola, o aprendizado ocorre pela vivência corporal e exploração, mas a falta de formação adequada dos professores limita a oferta dessas atividades essenciais. Exercícios repetitivos e descontextualizados podem desestimular crianças com menor desenvolvimento motor. Por isso, é fundamental formar professores capacitados para criar ambientes ricos em estímulos e experiências corporais. Fonseca (2008) ressalta a importância da identificação precoce de dificuldades e do desenvolvimento das habilidades básicas para a escola formal. O educador deve promover um cuidado integral, valorizando a psicomotricidade como abordagem pedagógica e preventiva para o desenvolvimento pleno da criança.

CAPÍTULO II FINALIDADES DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A educação infantil visa ajudar a criança a desenvolver uma percepção realista de si mesma, reconhecendo suas capacidades e limitações para adquirir novas habilidades motoras. Por meio da exploração corporal e experiências próprias, a criança constrói seu esquema corporal. A psicomotricidade auxilia na compreensão dessa consciência corporal e das formas de expressão, considerando também sua orientação no tempo e espaço. É essencial respeitar todas as fases do desenvolvimento infantil. Segundo De Meur e Staes (1989), citando Wallon:

"O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo." (DE MEUR; STAES, 1989, p. 9).

O desenvolvimento psicomotor nos três primeiros anos é essencial para o crescimento físico, emocional e intelectual da criança, formando a base para aprendizagens futuras. A psicomotricidade integra corpo, sujeito e afetividade, valorizando a ação motora como equilíbrio desses aspectos. Fonseca (2008) destaca que o corpo é parte de uma dinâmica expressiva e relacional, não apenas um instrumento mecânico. Até os três anos, a criança desenvolve habilidades motoras e de comunicação principalmente por meio do brincar. Na fase da inteligência intuitiva (2 a 7 anos), o pensamento é egocêntrico, com percepção espacial e lateralidade ainda em desenvolvimento, o que pode estar ligado a dificuldades como disgrafia e disortografia. Segundo Vayer, 1977:

"Sob o ponto de vista ré educativo, são ações pedagógicas e psicológicas que utilizam a ação corporal para melhorar ou normalizar o comportamento geral da criança, facilitando o desenvolvimento de todos os aspectos de sua personalidade." (VAYER, 1977, p. 30)

O ambiente lúdico é essencial para a psicomotricidade, pois, por ser ativo, dinâmico e

motivador, favorece a vivência corporal, a comunicação e a aprendizagem. Movimentos, brincadeiras e jogos variados promovem a organização motora, a atenção, a expressão simbólica, o ritmo e a integração social da criança. Trabalhar a psicomotricidade na infância ajuda a adaptar a criança a diferentes situações, permitindo que ela construa o esquema corporal por meio da experiência corporal. Segundo Barreto (2000):

"Uma organização psicomotora global, que envolve processos motores, tônicos, perceptivos sensoriais e expressivos (verbais e não verbais), sempre investidos pelo aspecto afetivo. É o resultado da experiência do corpo, da qual o indivíduo normalmente tem pouca consciência, e constitui a forma de se relacionar com o meio por suas próprias possibilidades. É um elemento básico e indispensável para a construção da personalidade da criança, representando sua imagem corporal de modo global e diferenciado." (BARRETO, 2000, p. 54).

A criança deve vivenciar seu corpo por meio de uma motricidade livre, em que grandes grupos musculares preparem os pequenos músculos para atividades finas. Antes de segurar um lápis, é essencial que a criança explore amplamente suas mãos em contato com diversos objetos. No trabalho em educação infantil, é fundamental respeitar o ritmo, o tempo e a cultura de cada criança, garantindo um desenvolvimento saudável e integral. Desde a Antiguidade, o corpo humano foi valorizado, mas a visão fragmentada entre corpo e alma marcou debates ao longo do tempo. No século XIX, a psicomotricidade surgiu na neurologia para entender a relação entre movimento e mente. Dupré (1909) destacou a independência entre debilidade motora e alterações neurológicas, e Ajuriaguerra (1947) ampliou essa visão ao situar os transtornos psicomotores entre o neurológico e psiquiátrico. Hoje, a psicomotricidade é uma ciência que estuda o indivíduo integralmente, equilibrando aspectos motores, afetivos e cognitivos em interação com o meio social. O movimento é base da linguagem e da interação desde os primeiros dias, e o professor deve promover atividades que estimulem o corpo, respeitando o ritmo e cultura da criança para integrar psique e corpo. Mudanças sociais recentes, como urbanização e tecnologia, reduziram a convivência e aumentaram o sedentarismo, tornando a escola fundamental para estimular o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. Ainda assim, é essencial que a criança conheça e experimente seu corpo e ambiente para garantir seu desenvolvimento global.

CAPÍTULO lll DISTÚRBIOS PSICOMOTORES

O termo psicomotricidade surgiu na medicina para nomear áreas do córtex cerebral além das regiões motoras. Atualmente, não se pode separar funções motoras, neuro motoras e perceptivo-motoras das funções intelectuais e afetivas. A psicomotricidade rejeita a separação entre psique e corpo, destacando a íntima relação entre motricidade, mente e afetividade, promovendo uma abordagem global da criança por meio de uma técnica integrada. segundo José e Coelho, 2002:

Qualquer distúrbio psicomotor tem ligação com problemas que envolvem o indivíduo em sua totalidade. Distúrbios psicomotores e afetivos estão, intimamente, associados, razão por que o diagnóstico não é fácil de ser feito. Os sintomas mais comuns desse distúrbio estão associados à área do ritmo, da atenção, do comportamento, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade e maturação (retardos). Esses distúrbios podem ser classificados em quatro grupos, segundo Grünspun (apud JOSÉ & COELHO, 2002, p. 111):

Instabilidade psicomotora: Tipo mais complexo, com atividade muscular contínua e descontrole. Crianças apresentam instabilidade emocional e intelectual, falta de atenção, hiperatividade, dificuldades na coordenação motora fina e geral, distúrbios na linguagem, alterações emocionais e do sono, além de problemas escolares (leitura, escrita e aritmética). Debilidade psicomotora: Caracterizada por rigidez e limitação nos movimentos das extremidades, "deselegância" ao correr e dificuldade em movimentos finos devido à participação involuntária de músculos não necessários. Inibição psicomoto-

ra: Similar à debilidade, mas com ansiedade constante, postura cabisbaixa, problemas de coordenação e distúrbios de comportamento. Lateralidade cruzada: Quando a dominância de mão, olho, pé e ouvido não está do mesmo lado, causando distúrbios na coordenação, fadiga, quedas frequentes, atenção instável e dificuldades na linguagem. Imperícias: Distúrbio leve, com inteligência normal, mas dificuldades na coordenação motora fina, movimentos rígidos, quebra de objetos e fadiga elevada, gerando frustração na criança. Avaliação Psicomotora: O termo psicomotricidade surgiu na medicina para nomear áreas do córtex cerebral além das regiões motoras. Atualmente, não se pode separar funções motoras, neuro motoras e perceptivo-motoras das funções intelectuais e afetivas. A psicomotricidade rejeita a separação entre psique e corpo, destacando a íntima relação entre motricidade, mente e afetividade, promovendo uma abordagem global da criança por meio de uma técnica integrada. Sara Paim citada por Conceição (1984), distingue corpo e organismo, dizendo que:

Um organismo é comparável a um aparelho de recepção programada, que possui transmissores capazes de registrar certos tipos de informação e reproduzi-las, quando necessário. Já o corpo não se reduz a esse aparato somático, quando atravessado pelo desejo e pela inteligência, compõe uma corporeidade, um corpo que aprende que pensa e atua. O organismo bem estruturado é a base para a aprendizagem, consequentemente, as deficiências orgânicas podem condicionar ou dificultar esse processo (CONCEIÇÃO, 1984, p. 24).

A avaliação psicomotora, junto a testes e escalas psicométricas, é fundamental para diagnosticar necessidades especiais, pois atrasos cognitivos geralmente acompanham atrasos motores. Esses instrumentos ajudam a identificar déficits psicomotores e a planejar intervenções adequadas. Segundo o MEC (1993), a psicomotricidade integra funções motoras e mentais, ressaltando a relação entre motricidade, mente e afetividade, influenciada pelo desenvolvimento do sistema nervoso. Segundo Fonseca 2004:

É com base na transformação e modificação da motricidade que a tonicidade e o equilíbrio interferem na elaboração dos fatores psicomotores, mas complexo, como a lateralização, a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal e a produção de praxias. (FONSECA, 2004, p.75)

A aprendizagem envolve sempre o corpo, pois o prazer, fundamental para o aprendizado, está ligado à experiência corporal. Nos primeiros anos, o corpo participa por meio da ação e da representação. A base neurofisiológica do organismo é essencial para as coordenações e para a memorização; assim, problemas físicos podem comprometer o aprendizado ao afetar o corpo, o desejo e a inteligência.

CAPÍTULO l V O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Na escola, é fundamental considerar três aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança: Socioafetivo: Promover uma autoimagem positiva, valorizando as potencialidades da criança à medida que ela se socializa e interage com o grupo, independentemente de classe social, gênero ou etnia. Cognitivo: Acreditar que o aprendizado se constrói por meio das descobertas e da resolução de desafios, fortalecidos pela troca de experiências com colegas e adultos, o que estimula o pensamento e a reflexão. Psicomotor: Incentivar a expansão dos movimentos, a exploração do corpo e do ambiente ao redor, por meio de atividades que trabalhem o esquema corporal, a imagem corporal, a lateralidade e a percepção espaço-temporal. O professor deve valorizar o aluno como foco principal do ensino, construindo uma relação autêntica e de confiança que favoreça o desenvolvimento psicomotor e global da criança. Relações sinceras no ambiente escolar estimulam a expressão, as habilidades motoras e facilitam a aprendizagem. A psicomotricidade, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas que sustentam o comportamento social e acadêmico. A prática de exercícios físicos é fundamental para o crescimento corporal,

mental e emocional, pois melhora funções vitais e amplia a capacidade de exploração, resolução de problemas e compreensão do mundo. O movimento, como linguagem não verbal, é um recurso indispensável para desenvolver atenção, percepção e inteligência. Embora o modelo educacional tradicional valorize mais o aspecto intelectual, a educação pelo movimento deve ser central no processo pedagógico. O pedagogo tem o papel de conscientizar e orientar os professores sobre a importância da psicomotricidade, motivando-os a apoiar eficazmente o ensino-aprendizagem, promovendo o sucesso educacional.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para se trabalhar com psicomotricidade, é exigido que o professor obtenha uma base teórica consistente aliada à vivência prática, pois envolve a compreensão do desenvolvimento infantil em sua dimensão motora, cognitiva, afetiva e social. No Brasil, a psicomotricidade consolidou-se a partir da atuação da Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), que contribuiu para a organização de cursos, especializações e referenciais teóricos na área. Com a regulamentação da profissão pela Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019, a formação específica passou a ter ainda mais relevância no campo profissional.

1. Formação Inicial: Na graduação em Pedagogia ou Educação Física, o professor tem contato com disciplinas como: Desenvolvimento infantil; Psicologia da educação; Corpo e movimento; Didática e práticas corporais. Essas bases permitem compreender a psicomotricidade como parte do processo educativo, especialmente na Educação Infantil. 2. Formação Continuada: Para atuação mais aprofundada, recomenda-se: Cursos de extensão em psicomotricidade; Pós-graduação lato sensu em Psicomotricidade; Formação específica em abordagens como a psicomotricidade relacional; A formação continuada é essencial, pois a prática psicomotora envolve planejamento intencional de atividades que favoreçam: Coordenação motora ampla e fina; esquema corporal; lateralidade; estruturação espacial e temporal; expressão corporal e afetividade.3. Competências Necessárias: O professor que trabalha com psicomotricidade precisa desenvolver: Sensibilidade para observar o desenvolvimento infantil; capacidade de planejar propostas corporais significativas; postura acolhedora e mediadora; conhecimento sobre possíveis dificuldades psicomotoras; além disso, é fundamental compreender que a psicomotricidade não se limita a exercícios motores, mas envolve a integração entre corpo, emoção e pensamento. 4. Psicomotricidade na Educação Infantil: De acordo com o Currículo da Cidade (Educação Infantil), o trabalho com corpo e movimento é estruturante, pois o bebê e a criança pequena aprendem por meio da ação, da exploração e da interação com o meio. Assim, a formação do professor deve ir além da técnica, contemplando uma visão integral da criança, reconhecendo o corpo como linguagem e como instrumento de construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Este estudo destacou a importância da psicomotricidade na Educação Infantil como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos. A psicomotricidade, que integra corpo e mente, permite à criança tomar consciência de seu corpo por meio do movimento, favorecendo seu crescimento global. A psicomotricidade, compreendida como a integração entre movimento, emoção e cognição, revela-se fundamental para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o movimento não se restringe a uma dimensão biológica, mas constitui uma linguagem essencial por meio da qual a criança expressa sentimentos, constrói conhecimentos, organiza o pensamento e estabelece relações com o outro e com o meio. Ressalta-se que o professor deve compreender o desenvolvimento motor para propor atividades que utilizem o corpo como meio de explorar, criar, brincar e aprender, valorizando também as relações afetivas, que fortalecem a autoconfiança infantil. Diante das mudanças atuais, como urbanização e tecnologia, que limitam o brincar espontâneo, a escola assume papel fundamental não só na formação acadêmica, mas também no desenvolvimento de crianças autônomas, criativas e críti-

cas, garantindo um crescimento saudável e equilibrado.

Nesse sentido, as contribuições de Jean Piaget, ao destacar a importância da ação no processo de construção do conhecimento, e de Henri Wallon, ao enfatizar a relação entre motricidade e afetividade, reforçam a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada e indissociável. O corpo em movimento, portanto, não é apenas instrumento, mas fundamento das aprendizagens iniciais. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, que valorizem experiências corporais, brincadeiras, exploração de espaços e interações significativas, favorecem não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Assim, investir na psicomotricidade na infância é reconhecer o movimento como eixo estruturante do crescimento humano, promovendo uma educação mais sensível, integral e alinhada às necessidades da criança.

REFERÊNCIAS

ABP - Associação Brasileira de Psicomotricidade. Histórico da psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/. >Acesso em: 05/04 2025.

ANDRADE, M. L. A. Distúrbios psicomotores. São Paulo: E.P.U., v. 6, 1984. Acesso em: 17/04/2025.

ARAUJO, A. S. G. As contribuições da psicomotricidade na Educação Infantil. Educação Pública. CECIERJ, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0116.html.> Acesso em: 02/02/2025.

BRASIL. Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicomotricista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jan. 2019. Acesso em: 03/02;2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Acesso em: 15/01/2026.

CORINNE, S.; STRICK, L. D. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Acesso em: 15/05/2025.

COSTA, A. C. Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 104 p. Acesso em: 27/05/2025.

COSTE, J. C. A psicomotricidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. Acesso em: 13/02/2025.

DESOBEAU, F. Psicomotricidade relacional: teoria e prática. Paris: Expansion Scientifique Française, 1980. Acesso em: 16/12/2025.

DROVET, R. C. R. Distúrbios da aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. Acesso em: 01/05/2025.

ESCOLA INTERNACIONAL DE GOIÂNIA. Práticas pedagógicas: psicomotricidade e aprendizagem na Educação Infantil. 2015. Disponível em: <https://www.escolainternacional.g12.br/single-post/2015/11/02/pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-psicomotricidade-e-aprendizagem-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.> Acesso em: 08/02/2025.

FARIA, J. E. M. A psicomotricidade como instrumento facilitador da aprendizagem. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/52602.pdf. > Acesso em: 04/05/2025.

FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retro gênese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Acesso em: 18/03/2025.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Acesso em: 11/12/2025.

FONSECA, V. Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade. 3. ed. Lisboa: Editora Notícia, 1981. Acesso em: 11/04/2025.

FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Acesso em: 13/02/2025.

FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológico dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995. Acesso em: 02/06/2025.

HENRI W. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso em: 02/01/2026.

HENRI W. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975. Acesso em: 22/01/2026.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO (ISPE-GAE - OIPR). Psicomotricidade na escola Disponível em:< http://ispegae-oipr.com.br/psico_oque.phd.> Acesso em: 15/06/2025.

JEAN P. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978. Acesso em: 16/11/2025.
JEAN P. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Acesso em: 15/02/2026.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002. Acesso em: 13/12/2025.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Acesso em: 11/12/2025.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. Acesso em: 01/01/2026.

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. EFDESPORTS.com, 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm.> Acesso em: 28/04/2025.

MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. 1. ed. Barueri: Manole, 1991. Acesso em: 29/05/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 01/02/2026.

MOREIRA, N. R. Desenvolvimento psicomotor da criança. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, s.d. (Apostila de Pós-Graduação em Educação Física Infantil). Acesso em: 28/03/2025.

NETO, F. R. Manual de avaliação motora. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. Acesso em: 25/02/2025.

NORONHA, F. M. C. Psicomotricidade na Educação Infantil. Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2008. Disponível em:< https://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/pedagogia/psicomotricidade-na-educacao-infantil/. >Acesso em: 28/07/2025,

NUNES, E. A. Psicomotricidade na Educação Infantil. Campinas: PUC Campinas, 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/%C9rika%20anderson%20nunes.pdf.> Acesso em: 17/07/2025.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Acesso em: 31/06/2025.

RAMAIN, S. O método Ramain. Paris: Éditions du Papyrus, 1968. Acesso em:15/01/2026.

REZENDE, J. C. G.; GORLA, J. I.; ARAUJO, P. F.; CARMINATO, R. A. Bateria psicomotora de Fonseca: uma análise com portadores de deficiência mental. EFDESPORTS.com, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd62/fonseca.htm.> Acesso em: 14/07/2025.

ROCHAEL, L. A. A importância da psicomotricidade no processo da aprendizagem. Psicopedagogia, turma B. Famesp, 2012. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?id=343803045715751&story_fbid=351655681597154. >Acesso em: 19/01/2026.

SANTOS, S. O. Práticas pedagógicas: psico-

motricidade e aprendizagem na educação infantil. Portal Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/praticas-pedagogicas-psicomotricidade-e-aprendizagem-na-educacao-infantil/14910.> Acesso em: 28/95/2025.

SOCIÉDADE BRASILEIRA DE TERAPIA PSICOMOTORA (SBTP). Ata de fundação, 19 abr. 1980. Rio de Janeiro, 1980. Acesso em: 14/01/2026.

SMPSICOPEDAGOGIA. Trabalhar com o olhar e a escuta na percepção das dificuldades de aprendizagem: distúrbios psicomotores. 2010. Disponível em: <https://smpsicopedagogia.webnode.com.br/disturbios-psicomotores/. >Acesso em: 02/07/2025.

UNIESC. Educação para a diversidade: psicomotricidade e educação física, desenvolvimento psicomotor. Disponível em: <http://www.uniesc.com.br/dl_file.php?arquivo=-download/txt_153_20140602.> Acesso em: 24/02/2025.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso em: 11/01/2026.

ZÉ MOLEZA. Educação, reeducação e a terapia psicomotora. 17 dez. 2005. Disponível em: <https://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/psicologia/educacao-reeducacao-e-a-terapia-psicomotora/. >Acesso em: 28;07/2025. 2025.

RESUMO
O artigo discute a relevância da ciência geográfica no contexto educativo, destacando como seus fundamentos teóricos, metodológicos e tecnológicos contribuem para uma formação crítica e contextualizada dos estudantes. A Geografia é apresentada como uma área essencial para compreender as dinâmicas do espaço e das relações socioambientais, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de análise, interpretação e intervenção responsável no mundo em que vivem. A partir de uma revisão bibliográfica, o texto enfatiza a importância dos conceitos estruturantes da disciplina espaço, território, lugar e paisagem e aponta que o trabalho pedagógico com esses conceitos no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura de mundo, ampliando a capacidade de compreender fenômenos sociais, culturais, econômicos e ambientais. Além disso, o artigo ressalta o papel das tecnologias geoespaciais, como mapas digitais, sistemas de informação geográfica e ferramentas de geolocalização, que aproximam os estudantes das problemáticas reais do território e potencializam práticas educativas mais dinâmicas e investigativas.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Espaço geográfico; Planejamento territorial; Sustentabilidade; Tecnologias geoespaciais.

ABSTRACT
The article discusses the relevance of geographical science in the educational context, highlighting how its theoretical, methodological, and technological foundations contribute to developing a critical and contextualized education for students. Geography is presented as an essential field for understanding the dynamics of space and socio-environmental relationships, enabling students to develop skills of analysis, interpretation, and responsible intervention in the world they inhabit. Based on a bibliographic review, the text emphasizes the importance of the discipline's core concepts space, territory, place, and landscape and points out that working with these concepts in everyday school practice fosters the development of spatial thinking and world interpretation, expanding students' ability to understand social, cultural, economic, and environmental phenomena. In addition, the article highlights the role of geospatial technologies, such as digital maps, geographic information systems, and geolocation tools, which bring students closer to real territorial issues and enhance more dynamic and investigative educational practices.

KEY-WORDS: Geography; Geographical space; Territorial planning; technologies.

INTRODUÇÃO

A ciência geográfica desempenha papel fundamental na compreensão das transformações que caracterizam o mundo contemporâneo, pois investiga de forma integrada as relações entre sociedade, natureza e território.

Em um contexto marcado por urbanização acelerada, mudanças climáticas, avanços tecnológicos e intensificação das desigualdades socioespaciais, torna-se necessário analisar como esses processos reorganizam o espaço e influenciam as condições de vida das populações.

Diante desse cenário, este artigo delimita como objeto de estudo a relevância da ciência geográfica para interpretar fenômenos atuais e subsidiar decisões voltadas ao planejamento territorial e à sustentabilidade socioambiental.

O texto tem como objetivo demonstrar de que modo os fundamentos teóricos, os métodos de investigação e as tecnologias geoespaciais ampliam a capacidade de diagnóstico e intervenção sobre o espaço geográfico. Apresenta as contribuições da Geografia para políticas públicas, gestão de riscos, educação e cidadania, situando a importância dessa ciência para enfrentar desafios complexos que exigem leitura crítica, pensamento espacial e análises multiescolares.

A ampliação da complexidade dos fenôme-

nos socioespaciais reforça a necessidade de abordagens integradoras, capazes de articular múltiplas escalas e diferentes dimensões da realidade.
A ciência geográfica, ao considerar simultaneamente aspectos físicos, humanos, econômicos, culturais e políticos, oferece instrumentos teóricos que permitem interpretar a produção e a organização do espaço.
Essa perspectiva amplia a compreensão de problemas globais que se materializam localmente, como crises ambientais, desigualdades estruturais, conflitos territoriais e pressões sobre recursos naturais. Assim, a Geografia se torna essencial para situar o leitor, o pesquisador e o gestor público diante de dinâmicas que remodelam as cidades e o meio rural.
As transformações tecnológicas recentes tornaram o território mais monitorado, quantificado e representado, aumentando a importância do domínio de técnicas como sensoriamento remoto, geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográficas (SIG). Essas ferramentas permitem analisar grandes conjuntos de dados, acompanhar mudanças em tempo real e identificar padrões antes invisíveis. Dessa forma, o avanço tecnológico fortalece a atuação da ciência geográfica tanto na pesquisa acadêmica quanto no planejamento urbano, ambiental e educacional.

Ao incorporar essas ferramentas, a Geografia amplia seu potencial de realizar diagnósticos precisos e de orientar políticas públicas fundamentadas em evidências espaciais.
Nesse sentido, compreender a relevância atual da ciência geográfica significa reconhecer seu papel estratégico na formação de cidadãos críticos e capazes de interpretar o espaço em suas múltiplas dimensões.
A educação geográfica contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial, da capacidade de leitura do território e da reflexão sobre responsabilidades individuais e coletivas diante dos desafios contemporâneos.
Assim, ao apresentar os objetivos, fundamentos e enfoques adotados neste estudo, esta introdução situa a importância de analisar a Geografia como campo de conhecimento indispensável para compreender o presente e projetar ações mais sustentáveis e justas para o futuro.

O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO REFLEXO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

O espaço geográfico, entendido como construção histórica e social, também se materializa no ambiente escolar por meio das práticas pedagógicas, da organização dos ambientes e das relações estabelecidas no cotidiano. Cada sala de aula, pátio, corredor ou espaço comunitário revela modos de ensinar, interagir e aprender. Assim, a escola não é apenas um local físico onde ocorrem aulas, mas um território marcado por intencionalidades educativas, disputas simbólicas e processos formativos que expressam a dinâmica da comunidade escolar.
As práticas escolares, ao produzirem usos específicos dos espaços, influenciam diretamente a forma como os estudantes percebem, ocupam e atribuem sentido ao ambiente. Quando há intencionalidade pedagógica na organização do espaço — como murais interativos, mapas, cantos de pesquisa ou áreas de estudo — cria-se um território educativo que estimula autonomia, investigação e protagonismo estudantil. Dessa forma, o espaço escolar não é neutro; ele comunica e condiciona práticas.
Nesse sentido, Santos (1996) afirma que o espaço deve ser visto como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, destacando que as práticas humanas conferem significado às formas materiais. Na escola, isso se traduz tanto na infraestrutura disponível quanto nas ações pedagógicas que a atualizam. Um laboratório de informática, por exemplo, pode ser apenas um conjunto de objetos, mas ganha sentido educativo à medida que as ações docentes e discentes o transformam em espaço de investigação e aprendizagem.
A leitura geográfica do espaço escolar permite identificar desigualdades internas, potencialidades e fragilidades para o processo educativo. A distribuição das salas, a acessibilidade, a existência de bibliotecas, áreas verdes ou espaços de convivência refletem prioridades institucionais e impactam diretamente a formação dos estudantes. Assim, analisar o espaço escolar é também compreender como políticas públicas, investimen-

tos e gestões influenciam oportunidades de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o espaço escolar se reconfigura constantemente por meio das interações sociais que nele ocorrem. Projetos pedagógicos, atividades coletivas, decisões do grêmio estudantil e intervenções realizadas pelos próprios alunos transformam o território da escola e revelam práticas democráticas, identitárias e culturais. Assim, o espaço se torna expressão viva dos sujeitos que o habitam, revelando a diversidade e a dinâmica social da instituição.

Por fim, compreender o espaço geográfico como reflexo das práticas escolares amplia as possibilidades pedagógicas do ensino de Geografia. Ao analisar seu próprio ambiente, os estudantes desenvolvem pensamento espacial, percepção crítica e capacidade de intervenção responsável. A escola torna-se, portanto, um laboratório vivo de investigação geográfica, onde teoria e prática se articulam para formar sujeitos capazes de compreender e transformar os espaços que ocupam.

A URBANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DENTRO DA ESCOLA

A urbanização contemporânea, caracterizada pela expansão acelerada das cidades, intensificação dos fluxos e ampliação das desigualdades socioespaciais, atravessa diretamente o cotidiano escolar.

A escola, inserida em um território urbano dinâmico, torna-se espaço privilegiado para analisar como o crescimento das cidades afeta a vida dos estudantes, seus deslocamentos, suas percepções do ambiente e suas relações com o espaço vivido. Dessa forma, o fenômeno urbano não é apenas conteúdo curricular, mas parte da experiência cotidiana que os alunos trazem para a sala de aula.

O contexto urbano influencia diretamente as condições de acesso, permanência e aprendizagem. Questões como mobilidade urbana, transporte público precário, longos trajetos até a escola e a falta de segurança no entorno impactam a rotina dos estudantes e evidenciam desigualdades estruturais.

Ao reconhecer essas vivências, o professor encontra oportunidades para desenvolver atividades que relacionem teoria geográfica e realidade local, transformando a análise da urbanização em instrumento de leitura crítica do território.

Os contrastes urbanos áreas de alto padrão próximas a regiões precarizadas, presença de ocupações irregulares, ausência de áreas verdes e problemas ambientais podem ser explorados pedagogicamente como temas geradores. Debates sobre moradia, saneamento, drenagem urbana e justiça espacial permitem que os estudantes compreendam como o processo de urbanização, muitas vezes guiado pela lógica do mercado, reproduz desigualdades e afeta diretamente a qualidade de vida. Trabalhar essas questões favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã.

O espaço escolar também é impactado pela urbanização por meio das transformações do entorno. Ruas asfaltadas, comércios, novos empreendimentos, verticalização e mudanças na circulação de pessoas e veículos modificam a relação da comunidade com a escola.

Esses elementos podem ser investigados em aulas de campo, em análises de mapas ou em trabalhos interdisciplinares que envolvam registro fotográfico, cartografia do bairro e entrevistas com moradores. Assim, os estudantes percebem a escola como parte ativa da cidade em constante mudança.

Outra dimensão importante é o uso das tecnologias urbanas e geoespaciais no ensino. Imagens de satélite, mapas digitais, plataformas de geolocalização e aplicativos que monitoram o trânsito e condições ambientais permitem que os estudantes visualizem fenômenos urbanos em tempo real.

Essa integração entre tecnologia e território aproxima a Geografia da experiência concreta dos alunos, tornando a aprendizagem mais investigativa, contextualizada e conectada às dinâmicas da cidade contemporânea.

Compreender a urbanização dentro da escola significa reconhecer que o espaço urbano não é apenas cenário, mas elemento que condiciona e orienta práticas educativas. Ao analisar criticamente o território onde vivem, os estudantes desenvolvem competências socioespaciais que os ajudam a compreender suas próprias realidades e a participar de debates sobre mobilidade, planejamento urbano, sustentabilidade e direi-

tos sociais. Dessa forma, o estudo da urbanização contemporânea fortalece o papel da escola como agente de transformação social e formadora de cidadãos conscientes.

A CARTOGRAFIA E PROCESSO EDUCATIVO

A cartografia, enquanto linguagem fundamental da ciência geográfica, desempenha papel central no processo educativo, pois possibilita que os estudantes compreendam, representem e analisem o espaço vivido. No contexto escolar, os mapas deixam de ser apenas instrumentos ilustrativos para se tornarem ferramentas cognitivas que auxiliam na construção do pensamento espacial. Ao compreender diferentes formas de representação cartográfica, os alunos desenvolvem habilidades de localizar, comparar, interpretar e correlacionar fenômenos geográficos em diferentes escalas.

No processo educativo, a cartografia contribui para transformar conteúdos abstratos em visualizações concretas, favorecendo aprendizagens significativas. Atividades como leitura de mapas, construção de croquis, análise de plantas do bairro e produção de mapas mentais permitem que o estudante perceba o território a partir de múltiplas perspectivas. Além disso, a articulação entre cartografia e cotidiano escolar como o mapeamento do trajeto casa-escola, dos pontos de risco ou dos espaços de convivência aproxima o conteúdo da realidade dos alunos.

Com o avanço das tecnologias digitais, a cartografia escolar ganhou novos recursos e possibilidades pedagógicas. Ferramentas como Google Earth, QGIS, ArcGIS Online e aplicativos de geolocalização permitem visualizar imagens de satélite, analisar transformações do espaço e produzir mapas digitais colaborativos. Essas ferramentas tornam o ensino mais dinâmico e investigativo, permitindo que os estudantes manipulem camadas de informação, comparem períodos históricos e explorem fenômenos espaciais em tempo real.

A cartografia também favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes ao estimular a leitura crítica do espaço. Quando os alunos analisam mapas temáticos, observam padrões, identificam desigualdades e interpretam diferentes representações, eles compreendem que nenhum mapa é neutro, mas resultado de escolhas, interesses e recortes específicos. Essa reflexão é essencial para a formação cidadã, pois permite questionar discursos espaciais e compreender que a maneira como o espaço é representado influencia sua compreensão e uso.

Nesse sentido, autores como Martinelli (2013) destacam que a cartografia escolar deve ser entendida como prática formativa e não apenas técnica, pois o mapa é uma construção do pensamento geográfico que contribui para organizar, comunicar e interpretar informações sobre o espaço. Essa perspectiva reforça a importância de inserir atividades de produção cartográfica no cotidiano escolar, valorizando a criatividade e o protagonismo dos estudantes no processo de construção das representações espaciais.

A cartografia no processo educativo consolida a Geografia como ciência aplicada, oferecendo instrumentos que permitem aos estudantes analisar problemas reais e propor soluções. Projetos pedagógicos que envolvem cartografia social, mapeamentos participativos ou identificação de problemas socioambientais no entorno da escola fortalecem vínculos entre teoria e prática. Assim, a cartografia ultrapassa os limites do conteúdo curricular e se torna ferramenta de investigação, expressão e transformação do espaço escolar e comunitário.

GEOGRAFIA APLICADA AO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento escolar, entendido como um processo contínuo de organização, gestão e avaliação das práticas pedagógicas, pode ser significativamente enriquecido quando fundamentado nos princípios da ciência geográfica. A Geografia contribui para que a instituição compreenda seu território, identifique demandas da comunidade e desenvolva ações pedagógicas contextualizadas.

Ao integrar a análise espacial ao planejamento, a escola passa a reconhecer que seu funcionamento não está isolado, mas inserido em dinâmicas sociais, culturais, ambientais e urbanísticas que influenciam a aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento escolar pode

se beneficiar de estudos sobre a localização da escola, o fluxo de estudantes, as condições de mobilidade, os riscos socioambientais do entorno e os recursos disponíveis no território.

Esses elementos ajudam a direcionar decisões pedagógicas e administrativas, como a elaboração de projetos integrados, definição de horários mais adequados à realidade dos alunos, criação de rotas seguras e planejamento de atividades externas. Ao considerar o território como elemento estruturante, a escola adota uma postura investigativa e crítica em seu processo de gestão.

A Geografia também contribui para o planejamento escolar ao oferecer instrumentos de diagnóstico territorial. A construção de mapas, croquis e análises espaciais sobre o bairro e a comunidade permite identificar fatores que impactam a vida escolar, como áreas vulneráveis, problemas ambientais, carência de equipamentos públicos ou inexistência de espaços de lazer. Esses diagnósticos podem orientar projetos pedagógicos, parcerias intersetoriais ou ações de intervenção no entorno, fortalecendo o papel social da escola.

Autores como Corrêa (1997) destacam que o espaço deve ser compreendido como uma construção social resultante das relações entre diferentes agentes, e essa perspectiva é extremamente útil para o planejamento escolar.

Ao reconhecer que o território é moldado por interesses e desigualdades, a escola é capaz de desenvolver práticas que enfrentem essas disparidades, promovam equidade e garantam o direito à aprendizagem. Assim, a Geografia torna-se ferramenta essencial para uma gestão escolar comprometida com justiça social.

A Geografia pode apoiar o planejamento curricular, orientando a seleção de conteúdos e metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes. Projetos como mapeamentos participativos, estudos do meio, oficinas de cartografia e análise do entorno escolar podem ser incorporados ao currículo, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. A integração entre Geografia e planejamento escolar, portanto, potencializa a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

O uso das tecnologias geoespaciais no ambiente escolar pode ampliar a capacidade de análise e tomada de decisões. Ferramentas como Google Earth, aplicativos de geolocalização e Sistemas de Informações Geográficas (SIG) permitem mapear desafios, acompanhar transformações no território e planejar intervenções educativas de forma mais precisa. Assim, a Geografia aplicada ao planejamento escolar amplia a compreensão do território e fortalece a atuação da escola como agente transformador da realidade.

MOBILIDADE URBANA: UM OLHAR EDUCATIVO

A mobilidade urbana, tema central para compreender o funcionamento das cidades contemporâneas, também se manifesta no cotidiano escolar e impacta diretamente o processo educativo. Os deslocamentos diários dos estudantes, professores e funcionários revelam desigualdades, dificuldades de acesso e diferentes formas de apropriação do território urbano.

Ao abordar a mobilidade na escola, a Geografia amplia o olhar dos alunos para fenômenos que vivenciam, mas muitas vezes não compreendem criticamente, transformando o trajeto casa-escola em objeto de estudo significativo.

A análise da mobilidade escolar permite compreender como fatores como distância, tempo de deslocamento, disponibilidade de transporte público, segurança e infraestrutura urbana interferem na rotina dos estudantes. Muitas faltas, atrasos ou dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas estruturais da cidade, como congestionamentos, ausência de calçadas acessíveis, precariedade no transporte coletivo ou violência no percurso. Incorporar essa discussão ao currículo promove a valorização das vivências dos alunos e conecta o ensino de Geografia à realidade concreta.

Além disso, a mobilidade urbana pode ser trabalhada como tema gerador para diversas práticas pedagógicas. Atividades como mapeamento dos trajetos dos estudantes, identificação de pontos de risco, criação de rotas seguras, análise do transporte público local e estudos do meio no entorno da escola permitem desenvolver habilidades de

leitura espacial e cidadania. Esses exercícios favorecem que os alunos compreendam a mobilidade como direito social, vinculado a políticas públicas e planejamento urbano.

O uso de tecnologias digitais pode potencializar ainda mais o estudo da mobilidade no contexto escolar. Aplicativos de geolocalização, imagens de satélite, mapas de calor e ferramentas de Sistemas de Informações Geográficas (SIG) permitem analisar fluxos em tempo real, medir distâncias, identificar áreas de congestionamento e comparar diferentes rotas.

Essas práticas aproximam a Geografia da vida cotidiana dos estudantes, tornando a aprendizagem investigativa e conectada às dinâmicas urbanas.

Nessa perspectiva, autores como Vasconcellos (2001) destacam que a mobilidade urbana deve ser compreendida como um fenômeno social, político e econômico, e não apenas técnico, pois envolve desigualdades de acesso, disputas pelo uso da rua e prioridades dadas pelo poder público. Essa abordagem crítica é essencial no ambiente escolar, uma vez que permite aos estudantes entenderem que suas dificuldades de deslocamento não são individuais, mas resultado de políticas urbanas e escolhas coletivas que podem e devem ser transformadas.

Trabalhar a mobilidade urbana sob um olhar educativo fortalece a função social da escola ao formar estudantes mais conscientes, críticos e participativos. Ao analisar seus próprios percursos, os alunos desenvolvem autonomia, pensamento espacial e capacidade de propor soluções, como campanhas por ruas mais seguras, melhoria do transporte escolar ou ações para incentivar meios de transporte sustentáveis.

O PENSAR GEOGRAFIA DENTRO DA PERSPECTIVA ESCOLAR

O pensar geográfico dentro da perspectiva escolar envolve compreender o modo como os estudantes constroem sentidos sobre o espaço por meio de experiências, observações e interpretações do mundo vivido.

Na escola, esse processo exige que o ensino de Geografia vá além da memorização de conteúdos e se constitua como instrumento formativo capaz de desenvolver competências de análise espacial, leitura crítica da realidade e compreensão das relações entre sociedade e natureza. Assim, o pensar geográfico torna-se prática reflexiva que auxilia os alunos a enxergarem o território como construção histórica e dinâmica.

Nessa perspectiva, o professor desempenha papel fundamental ao mediar situações de aprendizagem que incentivem questionamentos sobre o entorno, a cidade, as desigualdades e os fenômenos socioambientais. A escola, enquanto espaço educativo, deve estimular atividades investigativas, como observações de campo, produção de mapas, análises de paisagens e debates sobre temas atuais. Essas práticas favorecem a capacidade de formular problemas, levantar hipóteses, interpretar dados e compreender múltiplas escalas de análise — elementos essenciais do pensamento geográfico.

O desenvolvimento do pensar geográfico no contexto escolar também implica valorizar as vivências dos estudantes, considerando o lugar onde vivem como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao organizar situações de aprendizagem que dialogam com o cotidiano como trajetos, usos do solo, conflitos no bairro e transformações urbanas a escola fortalece o vínculo entre experiência e reflexão. Dessa forma, o conhecimento geográfico deixa de ser algo distante e passa a ser compreendido como instrumento que ajuda os alunos a interpretar o mundo ao seu redor.

Autores como Callai (2005) defendem que ensinar Geografia significa ensinar a pensar, possibilitando aos estudantes compreenderem os processos que organizam o espaço e as relações sociais que nele se manifestam.

Essa concepção reforça a necessidade de metodologias que estimulem autonomia intelectual, argumentação e consciência espacial. A partir dessa abordagem, o pensar geográfico na escola contribui tanto para a formação cognitiva quanto para a formação cidadã, permitindo que os estudantes participem ativamente da sociedade.

Outro aspecto importante para consolidar o pensar geográfico é a utilização de linguagens variadas, como cartografia, imagens, gráficos, fotografias, mapas mentais e tecnologias geoespaciais. Essas linguagens ampliam a capacidade de análise e promovem formas diversificadas de representação do

espaço. Ao aprender a interpretar e produzir essas representações, os estudantes desenvolvem habilidades que os ajudam a compreender fenômenos complexos e a comunicar suas ideias com clareza e rigor.

O pensar geográfico na perspectiva escolar contribui para a formação crítica dos estudantes ao proporcionar instrumentos para analisar desigualdades territoriais, problemas ambientais, disputas políticas e transformações da paisagem. Quando reconhecem que o espaço é produzido por relações sociais e marcado por intencionalidades, os alunos tornam-se capazes de questionar, propor mudanças e atuar de maneira responsável em seu território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciamos que a ciência geográfica oferece fundamentos teóricos e metodológicos decisivos para qualificar a prática educativa. Ao articular sociedade e natureza, a Geografia promove uma leitura crítica do espaço vivido e sustenta processos de ensino que ultrapassam a transmissão de conteúdos, favorecendo a construção de significados e o protagonismo discente. Essa perspectiva reafirma a escola como lugar de investigação e de intervenção responsável no território.

A compreensão do espaço geográfico como produto e condicionante das práticas sociais mostrou-se central para orientar escolhas pedagógicas. Quando a escola se percebe como território educativo, reorganiza tempos, usos e fluxos, ressignificando salas, pátios e corredores como ambientes de pesquisa e cooperação.

Assim, as ações docentes e discentes não apenas ocupam, mas produzem espaço, materializando intencionalidades formativas e valores democráticos.

A análise da urbanização contemporânea dentro da escola revelou o potencial de temas geradores para conectar currículo e experiência. Mobilidade, habitação, saneamento, risco ambiental e desigualdades socioespaciais, quando tratados a partir do entorno, auxiliam os estudantes a compreenderem as mediações entre decisões políticas, interesses econômicos e condições concretas de vida. Desse modo, a cidade deixa de ser cenário e passa a ser objeto de estudo e intervenção.

No campo da cartografia escolar, reforçamos que mapas são linguagens e não apenas ilustrações. A leitura e a produção de representações analógicas ou digitais ampliam o pensamento espacial, desenvolvem habilidades de localizar, comparar e correlacionar fenômenos, e fomentam atitudes investigativas. A cartografia social e os mapeamentos colaborativos, especialmente, consolidam a coprodução do conhecimento entre escola e comunidade.

A Geografia aplicada ao planejamento escolar evidenciou caminhos para decisões pedagógicas e administrativas informadas por diagnósticos territoriais. Mapear trajetos, pontos de risco, equipamentos públicos, áreas verdes e demandas locais permite alinhar projetos, tempos e parcerias à realidade dos estudantes. Esse planejamento territorializado fortalece a equidade, a segurança e a pertinência curricular, aproximando gestão escolar e justiça socioespacial.

Ao tratar a mobilidade urbana sob um olhar educativo, reconhecemos seus efeitos diretos sobre acesso, permanência e aprendizagem. Projetos de rotas seguras, análise de tempos de deslocamento e discussão de políticas de transporte ampliam a cidadania e a consciência ambiental. Na prática, o trajeto casa–escola converte-se em laboratório para desenvolver competências de leitura do território e de participação social.

A discussão sobre o pensar geográfico na perspectiva escolar consolidou a centralidade de metodologias ativas e de múltiplas linguagens (mapas, imagens, gráficos, fotografias e dados). Ao valorizar o lugar e as vivências dos estudantes como ponto de partida, a escola mobiliza escalas de análise, favorece a resolução de problemas e fortalece a argumentação. Com isso, a Geografia contribui para formar sujeitos capazes de compreender contradições e propor mudanças.

A incorporação de tecnologias geoespaciais (SIG, sensoriamento remoto, plataformas de mapas e dados abertos) potencializa a investigação escolar. Essas ferramentas ampliam a observação de processos em tempo quase real, permitem comparar séries históricas e

apoiar decisões fundamentadas em evidências.

Ao mesmo tempo, exigem atenção ética quanto a privacidade, acessibilidade e formação docente continuada, para que a inovação reduza e não reforce desigualdades.

Como implicação prática, propomos que as escolas consolidem ciclos de investigação do território (diagnóstico planejamento ação avaliação devolutiva à comunidade), integrando Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Tecnologias. A partir desse ciclo, planos de aula, estudos do meio, feiras de mapas e conselhos de bairro escolar podem resultar em intervenções concretas no entorno e em aprendizagens socialmente significativas.

Reafirmamos que a Geografia é indispensável à formação cidadã em contextos marcados por transformações rápidas, riscos ambientais e desigualdades. Ao oferecer chaves de leitura do mundo e orientar práticas de intervenção responsável, ela fortalece a missão pública da escola. Cabe às redes de ensino e às equipes pedagógicas assegurar condições de trabalho, tempos de estudo, materiais e formação docente para que o potencial transformador da Geografia se realize em experiências pedagógicas consistentes e duradouras.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Aprender a pensar o espaço: ensino de Geografia e cidadania. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. O Espaço Urbano. São Paulo: Ática, 1997.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINELLI, Marcelo. Mapas: a representação do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLU, T. I.; CACETE, H. N. Para ensinar e aprender Geografia.1º ed. São Paulo, Cortez. 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; LUTFI, E. P. Geografia e português no estudo do meio. Metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

PONTUSCHKA, N. N., BITTENCOURT, C. M. F., NADAI, E., & KULCSAR, R O "Estudo do Meio" como trabalho integrador das práticas de ensino. Boletim Paulista De Geografia, 2017.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

STEINITZ, Carl. A Framework for Geodesign: Changing Geography by Design. Redlands: ESRI Press, 2012.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. Transporte urbano, espaço e equidade. São Paulo: Annablume, 2001.

A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA E NEUROCIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da inserção da tecnologia e da neurociência como elementos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. Ambas são compreendidas como ferramentas que, quando articuladas, contribuem de forma significativa para a construção do conhecimento do aluno no contexto escolar contemporâneo. A tecnologia educacional é apresentada como um recurso indispensável, uma vez que se encontra integrada a todos os espaços sociais. Nesse sentido, torna-se inviável pensar a educação dissociada do uso das tecnologias, sobretudo considerando que a escola se configura como o espaço por excelência da produção e socialização do saber. A utilização consciente e planejada da tecnologia no ambiente escolar possibilita novas formas de ensinar e aprender. Esses recursos ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem práticas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas da sociedade atual. A pesquisa bibliográfica foi adotada como metodologia do estudo, servindo como instrumento para fundamentar teoricamente as discussões propostas. Por meio desse tipo de pesquisa, foi possível responder às questões levantadas ao longo do trabalho, com base em produções acadêmicas já consolidadas. Os resultados da pesquisa permitiram identificar que a tecnologia contribui para colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Isso ocorre em função das múltiplas possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem, estimulando a participação ativa e o protagonismo do estudante. Nesse contexto, o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a assumir um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento. A tecnologia, portanto, atua como mediadora desse processo, potencializando as experiências de aprendizagem. A neurociência, por sua vez, é destacada como um importante campo de conhecimento aplicado à educação. Quando utilizada de maneira adequada pelo professor, ela contribui para a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem no cérebro humano. O conhecimento sobre como se aprende permite ao docente repensar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes. Esse entendimento representa um diferencial significativo no trabalho do professor, pois possibilita intervenções mais assertivas no processo de ensino. A articulação entre tecnologia e neurociência favorece uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada. Ao compreender os mecanismos da aprendizagem e utilizar recursos tecnológicos apropriados, o professor amplia as oportunidades de desenvolvimento dos alunos. O trabalho também apresenta uma experiência prática com o uso de recursos tecnológicos por meio de plataformas digitais. Entre essas ferramentas, destacam-se o Matific e o Elefante Letrado, utilizados em uma escola localizada no estado de São Paulo. Essas plataformas foram aplicadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas áreas de matemática e língua portuguesa. A experiência permitiu observar resultados positivos no desempenho dos alunos envolvidos. Por fim, foi possível verificar o avanço dos estudantes nessas disciplinas, evidenciando que o uso planejado de recursos tecnológicos pode contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem, quando aliado a uma prática pedagógica fundamentada em conhecimentos da neurociência.

PALAVRAS-CHAVE: Construção do conhecimento; Educação de qualidade; Possibilidades de aprendizagem.

ABSTRACT

The present study addresses the theme of the integration of technology and neuroscience as fundamental elements for promoting quality education. Both are understood as tools that, when articulated, contribute significantly to the construction of students' knowledge within the contemporary school context. Educational technology is presented as an indispensable resource, since it is integrated into all social spaces. In this sense, it becomes unfeasible to think about edu-

cation disconnected from the use of technologies, especially considering that the school is configured as the primary space for the production and socialization of knowledge. The conscious and planned use of technology in the school environment enables new ways of teaching and learning. These resources expand pedagogical possibilities and encourage more dynamic, interactive practices aligned with the demands of today's society. Bibliographic research was adopted as the methodology of the study, serving as an instrument to theoretically support the proposed discussions. Through this type of research, it was possible to respond to the questions raised throughout the work, based on already consolidated academic studies. The results of the research made it possible to identify that technology helps place the student at the center of the learning process. This occurs due to the multiple possibilities that technological resources offer, stimulating active participation and student protagonism. In this context, the student ceases to be merely a receiver of information and begins to assume a more active role in the construction of their own knowledge. Technology, therefore, acts as a mediator of this process, enhancing learning experiences. Neuroscience, in turn, is highlighted as an important field of knowledge applied to education. When used appropriately by the teacher, it contributes to understanding how the learning process occurs in the human brain. Knowledge about how learning happens allows educators to rethink their pedagogical practices, making them more effective. This understanding represents a significant differential in the teacher's work, as it enables more assertive interventions in the teaching process. The articulation between technology and neuroscience favors a more conscious and well-founded pedagogical practice. By understanding the mechanisms of learning and using appropriate technological resources, teachers expand opportunities for student development. The study also presents a practical experience with the use of technological resources through digital platforms. Among these tools, Matific and Elefante Letrado stand out, applied in a school located in the state of São Paulo. These platforms were used to support the teaching and learning process, especially in the areas of mathematics and Portuguese language. The experience made it possible to observe positive results in the performance of the students involved. Finally, it was possible to verify students' progress in these subjects, showing that the planned use of technological resources can contribute significantly to the improvement of learning when combined with pedagogical practice grounded in knowledge of neuroscience.

KEY-WORDS: Knowledge construction; Learning methodologies; Quality education; Possibilities for learning.

1 Introdução

O presente texto aborda o tema A inserção da tecnologia e da neurociência para uma educação de qualidade, considerando os desafios e as possibilidades que emergem no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma reflexão que articula dois campos fundamentais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na atualidade, especialmente diante das transformações sociais e culturais impulsionadas pelo avanço tecnológico.

Com o advento da tecnologia, a sociedade passou a vivenciar a chamada era digital, marcada, sobretudo, pela ampla disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas tecnologias configuram-se como um divisor de águas no campo educacional, uma vez que ampliam significativamente as possibilidades de acesso à informação, de interação e de construção do conhecimento, impactando diretamente as práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a educação deixa de estar centrada apenas em metodologias tradicionais e passa a incorporar recursos tecnológicos que favorecem novas formas de aprender e ensinar. As TICs permitem maior dinamismo às aulas, promovem a participação ativa dos estudantes e possibilitam a personalização do processo de aprendizagem, respeitando diferentes ritmos e estilos cognitivos.

Paralelamente, a neurociência surge como um campo de estudo essencial para a compreensão de como o cérebro aprende, processa informações e constrói conhecimentos. Ao investigar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, a neurociência oferece subsídios teóricos que contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes e fundamentadas cientificamente.

A integração entre tecnologia e neurociência revela-se, portanto, uma estratégia promissora para qualificar o ensino. Enquanto a tecnologia oferece ferramentas e recursos inovadores, a neurociência fornece explicações sobre o funcionamento do cérebro, permitindo que tais ferramentas sejam utilizadas de forma mais consciente e eficiente no contexto educacional.

Nesse sentido, compreender a aprendizagem sob a ótica neurocientífica possibilita ao educador planejar intervenções pedagógicas mais adequadas, considerando aspectos como atenção, memória, motivação e emoção, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

No primeiro momento deste trabalho, será discutida a tecnologia enquanto ferramenta de aprendizagem na educação, destacando seu papel na mediação do conhecimento e na transformação das práticas pedagógicas. Serão enfatizadas as contribuições das TICs para a ampliação das possibilidades educativas.

Em seguida, serão apresentados o conceito e um breve histórico da neurociência, abordando sua relevância para a compreensão dos processos de aprendizagem e sua interface com a educação. Essa contextualização é fundamental para compreender como os avanços científicos podem contribuir para a prática pedagógica.

Posteriormente, serão descritas algumas estratégias tecnológicas utilizadas em uma escola estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo, as quais serão analisadas como experiências de aprendizagem. Essas estratégias evidenciam a aplicação prática da tecnologia no ambiente escolar.

A escolha dessa experiência justifica-se por representar um exemplo concreto de como os recursos tecnológicos podem ser incorporados ao cotidiano escolar, favorecendo a aprendizagem dos estudantes e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como a neurociência e a tecnologia, quando articuladas, podem contribuir para uma educação de qualidade, considerando as múltiplas possibilidades existentes no contexto educacional atual.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, com o intuito de responder às questões levantadas e validar as reflexões propostas, a partir de referenciais teóricos consolidados. De acordo com Marcelino (2020), a pesquisa bibliográfica consiste na consulta a trabalhos previamente construídos e publicados, permitindo a análise crítica e fundamentada do tema em estudo.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a educação contemporânea exige uma abordagem integrada, capaz de dialogar com as transformações sociais, científicas e tecnológicas em curso. A escola, enquanto espaço de formação, precisa acompanhar essas mudanças para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e orientada pelo conhecimento.
A utilização consciente das tecnologias educacionais requer, portanto, um olhar crítico por parte dos educadores, de modo que tais recursos não sejam utilizados apenas como instrumentos técnicos, mas como mediadores do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a formação docente assume papel central, pois é por meio dela que se garante o uso pedagógico significativo das TICs.

Ao mesmo tempo, os aportes da neurociência contribuem para ressignificar práticas educativas, ao evidenciar que o processo de aprendizagem não ocorre de forma homogénea. Cada estudante aprende de maneira singular, influenciado por fatores biológicos,

emocionais e sociais, o que reforça a importância de metodologias diversificadas.

Assim, a articulação entre tecnologia e neurociência favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes, nos quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Essa integração possibilita práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades cognitivas dos alunos.

Por fim, refletir sobre a inserção da tecnologia e da neurociência na educação significa também repensar o papel da escola e do professor no século XXI. Trata-se de um movimento que visa não apenas a inovação pedagógica, mas sobretudo a promoção de uma educação de qualidade, fundamentada em bases científicas e comprometida com o desenvolvimento integral do educando.

2 A tecnologia e neurociência como ferramentas da educação

2. 1 A aprendizagem mediada pela tecnologia

De acordo com Botinha, Costa e Pessoa (2018), a tecnologia encontra-se presente em todos os ambientes da sociedade contemporânea, com destaque para o contexto escolar, no qual é utilizada como uma importante ferramenta educacional. Sua inserção no ambiente educativo reflete as transformações sociais provocadas pelo avanço tecnológico e pela necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas da sociedade.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente que a vida cotidiana está profundamente marcada pelo uso da tecnologia. A sociedade atual depende de recursos tecnológicos para a realização de tarefas básicas, como comunicação, acesso à informação e organização da rotina, o que evidencia sua relevância em diferentes esferas sociais, inclusive na educação.

Entre os inúmeros benefícios proporcionados pela tecnologia, destacam-se a rapidez na comunicação por meio de aplicativos e redes sociais, bem como o acesso imediato às notícias no momento em que os acontecimentos ocorrem. Esses fatores contribuem para a transformação das relações sociais e das formas de interação, impactando diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto educacional, a tecnologia ampliou significativamente as possibilidades de aprendizagem, oferecendo aos estudantes novas formas de acesso ao conhecimento. A utilização de recursos digitais permite maior autonomia no processo de aprendizagem e facilita a busca por informações em diferentes fontes.

Um exemplo evidente dessa transformação pode ser observado na realização de pesquisas escolares. Há alguns anos, para desenvolver um trabalho solicitado pelo professor, era necessário deslocar-se até uma biblioteca física e consultar livros impressos. Atualmente, essa mesma pesquisa pode ser realizada por meio de um dispositivo móvel, sem a necessidade de sair de casa.

Essa mudança demonstra como as formas de aprender foram modificadas com o avanço tecnológico. A aprendizagem deixou de estar limitada a espaços físicos específicos e a horários determinados, passando a ocorrer de maneira mais flexível, independente das barreiras de tempo e espaço.

Além disso, a tecnologia possibilitou a expansão da oferta de cursos em diferentes níveis de ensino. Cursos profissionalizantes, graduações e cursos livres, que anteriormente eram oferecidos predominantemente de forma presencial, passaram a ser disponibilizados também na modalidade online.

Essa modalidade de ensino permite que os estudantes organizem seus estudos de acordo com o tempo e o espaço disponíveis, favorecendo uma aprendizagem mais flexível e personalizada. Tal característica aproxima-se de uma educação centrada no aluno, na qual o estudante assume papel ativo no pro-

cesso de construção do conhecimento.

Essa perspectiva difere do modelo tradicional de ensino, no qual o professor era considerado a figura central do processo educativo, e o aluno assumia uma postura passiva, sendo apenas receptor das informações transmitidas. Esse modelo foi criticado por Paulo Freire (2005), que o denominou de educação bancária.

Segundo Freire (2005), a educação bancária caracteriza-se pela prática de depositar conhecimentos nos alunos, sem promover a reflexão crítica ou a participação ativa. Nesse sentido, o uso da tecnologia na educação pode contribuir para a superação desse modelo, ao favorecer práticas pedagógicas mais interativas e dialógicas.

Dessa forma, a inserção da tecnologia no contexto educacional não se limita ao uso de ferramentas digitais, mas envolve uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. Trata-se de um processo que exige reflexão crítica, planejamento pedagógico e compromisso com uma educação que valorize a autonomia e a participação do estudante.

Diante desse cenário, observa-se que a presença da tecnologia na educação não ocorre de forma isolada, mas como resultado das transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea. A escola, enquanto instituição social, passa a refletir essas mudanças e a incorporar recursos tecnológicos em seu cotidiano pedagógico.

A utilização da tecnologia no ambiente escolar demanda, portanto, uma reorganização das práticas pedagógicas, de modo que os recursos digitais sejam utilizados de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais. Não se trata apenas de inserir equipamentos, mas de repensar o modo como o ensino é conduzido.

Nesse sentido, o uso da tecnologia contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, estimulando a curiosidade e o interesse dos estudantes. A possibilidade de acessar diferentes linguagens e formatos de informação amplia as oportunidades de aprendizagem.

A autonomia do aluno é um dos aspectos fortalecidos com a utilização de recursos tecnológicos, uma vez que o estudante passa a ter maior controle sobre seu processo de aprendizagem. Essa autonomia favorece o desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, organização e iniciativa.

Além disso, a tecnologia possibilita maior interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios estudantes. As ferramentas digitais favorecem a troca de informações, o trabalho colaborativo e o compartilhamento de conhecimentos.

A ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento também contribui para a diversificação das fontes de informação, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura mais crítica diante dos conteúdos disponíveis. Esse aspecto é fundamental para a formação de sujeitos reflexivos.
A flexibilidade proporcionada pela tecnologia no processo educativo permite que a aprendizagem ocorra de maneira contínua, não se restringindo ao espaço físico da sala de aula. Esse fator contribui para a ampliação do tempo dedicado aos estudos.

A educação centrada no aluno, favorecida pelo uso da tecnologia, valoriza as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa abordagem reconhece o aluno como protagonista do processo educativo, em consonância com perspectivas pedagógicas críticas.

Ao romper com o modelo tradicional de ensino, a tecnologia possibilita práticas pedagógicas mais participativas, nas quais o diálogo e a interação assumem papel central. Esse movimento contribui para a superação de práticas meramente transmissivas.

Nesse contexto, o professor assume um papel mediador, orientando o uso das tecnologias e auxiliando os alunos na construção do conhecimento. Sua atuação torna-se ainda mais relevante diante das novas demandas educacionais.

Por fim, a inserção da tecnologia na educação configura-se como um processo contínuo, que exige reflexão permanente, formação docente e compromisso com a qualidade do ensino. Trata-se de um caminho que busca atender às necessidades dos estudantes e às exigências da sociedade atual.

2.2 Neurociência: conceito e breve histórico

Ao recorrer à história, observa-se que a neurociência possui raízes antigas, remontando ao século V a.C., quando Alcmeão de Crotona realizou dissecações e identificou os nervos ópticos, constatando que o cérebro é o local onde se originam os pensamentos e as sensações. Essa descoberta representou um marco inicial para a compreensão da relação entre o cérebro e o comportamento humano.

Apesar dessas observações iniciais, durante séculos prevaleceram concepções filosóficas e especulativas sobre o funcionamento da mente. Somente mais tarde, com o avanço das ciências humanas e biológicas, os estudos sobre os processos mentais passaram a ser investigados de forma mais sistemática e científica.

Nesse contexto, pensadores como Piaget e Vygotsky contribuíram significativamente para a compreensão da aprendizagem ao destacarem a importância dos processos psicológicos no desenvolvimento humano. Embora não fossem neurocientistas, suas teorias evidenciaram que a aprendizagem é um processo ativo, construído a partir da interação entre o sujeito e o meio.

As contribuições desses teóricos foram fundamentais para aproximar a psicologia da educação das investigações sobre o funcionamento do cérebro, estabelecendo bases teóricas que, posteriormente, dialogariam com os avanços da neurociência no campo educacional.

De acordo com Botinha, Costa e Pessoa (2018), a neurociência consiste em um ramo do conhecimento que se dedica ao estudo do sistema nervoso. Por envolver diferentes áreas do saber, caracteriza-se como uma ciência multidisciplinar, integrando conhecimentos provenientes de diversos campos científicos.

Para Gonçalves e Nogueira (2015), a neurociência é composta por áreas como a Psicologia Evolutiva, a Neuroanatomia, além de dialogar com a Inteligência Artificial e outras ciências. Essa integração amplia as possibilidades de compreensão sobre o funcionamento cerebral e os processos cognitivos.

Nesse sentido, a neurociência busca compreender as modificações neurais e os mecanismos envolvidos na aprendizagem, analisando como o cérebro processa informações, constrói conhecimentos e se adapta às experiências vividas ao longo da vida.

Um dos princípios fundamentais da neurociência é o entendimento de que não existem dois cérebros iguais. Essa constatação reforça a ideia de que cada indivíduo aprende de maneira singular, o que evidencia a complexidade do processo de aprendizagem e a importância de respeitar as diferenças individuais.

Essa perspectiva contribui para valorizar a neurociência como um campo de estudo relevante para a educação, embora sua aplicação educacional seja relativamente recente. Trata-se de um campo em expansão, que ainda apresenta vastas possibilidades de investigação e aprofundamento.

Para Botinha, Costa e Pessoa (2018), o conhecimento científico não deve ser considerado único ou acabado, uma vez que está em constante transformação. As descobertas científicas são continuamente revistas e aprimoradas à medida que novas pesquisas e experiências são realizadas.
Dessa forma, um conhecimento é considerado válido até que novas evidências ou teorias o modifiquem ou o superem. Essa ca-

racterística evidencia o caráter dinâmico da ciência, que se constrói a partir do diálogo entre diferentes saberes e perspectivas.

Nesse sentido, conforme destacam Botinha, Costa e Pessoa (2018), a neurociência constitui-se como um valioso instrumento que, ao dialogar com a tecnologia, pode promover avanços significativos no campo educacional. Essa interlocução favorece a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e fundamentadas cientificamente.

Assim, a articulação entre neurociência e tecnologia representa um importante caminho para a promoção de uma educação de qualidade, ao possibilitar a compreensão mais aprofundada dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades cognitivas dos estudantes.

2. 3 Algumas estratégias tecnológicas na educação

Como já mencionado anteriormente, torna-se inviável pensar a educação contemporânea dissociada do uso da tecnologia, uma vez que ela se encontra integrada aos diferentes campos da sociedade, especialmente ao contexto educacional. Essa presença reflete as transformações sociais e culturais vivenciadas na atualidade, exigindo da escola novas formas de organização do ensino.

Nesse cenário, a tecnologia passa a assumir o papel de ferramenta pedagógica, contribuindo para a mediação do conhecimento e para a diversificação das práticas educativas. Seu uso no ambiente escolar possibilita a ampliação das estratégias de ensino, favorecendo metodologias mais dinâmicas e interativas.

Na escola estadual denominada neste estudo como Escola Modelo, observa-se a utilização de plataformas digitais como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Essas plataformas são integradas às atividades escolares como apoio ao desenvolvimento das habilidades previstas no currículo.

No ensino da Matemática, os alunos utilizam a plataforma digital Matific, que oferece jogos educativos alinhados aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. Esses jogos abordam conceitos matemáticos de forma lúdica, promovendo a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas.
A ludicidade presente na plataforma contribui para tornar o aprendizado mais atrativo, favorecendo o envolvimento dos alunos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa abordagem permite que os estudantes aprendam por meio da experimentação e da resolução de desafios.

No componente curricular de Língua Portuguesa, a escola utiliza a plataforma Elefante Letrado, que disponibiliza uma biblioteca virtual, jogos educativos e álbuns interativos. Esses recursos estimulam o hábito da leitura de maneira progressiva e motivadora.

Por meio da leitura dos livros disponíveis na plataforma, os alunos acumulam pontos que podem ser trocados por figurinhas para seus álbuns virtuais. Esse sistema de pontuação funciona como estratégia de incentivo, promovendo maior engajamento dos estudantes nas atividades de leitura.

Além do uso das plataformas no ambiente escolar, os alunos dispõem de login e senha individuais, o que possibilita o acesso às atividades também em suas residências. Essa possibilidade amplia o tempo de contato com os conteúdos, estendendo a aprendizagem para além do espaço físico da escola.

O acesso às plataformas fora do horário escolar contribui para a autonomia dos estudantes, permitindo que eles revisem conteúdos, pratiquem habilidades e avancem conforme seu próprio ritmo de aprendizagem.

A partir da observação do uso contínuo dessas ferramentas digitais, foi possível identificar maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. O engajamento de-

monstrado durante o uso das plataformas reflete-se em uma participação mais ativa nas aulas.

Como resultado desse processo, observou-se avanço nas habilidades de leitura e na resolução de problemas, indicando que o uso pedagógico das plataformas digitais pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Dessa forma, a experiência da Escola Modelo evidencia como a inserção consciente da tecnologia no cotidiano escolar pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ao promover maior engajamento, autonomia e desenvolvimento cognitivo dos alunos.

3 Considerações Finais

A partir da temática A inserção da tecnologia e da neurociência para uma educação de qualidade, foi possível identificar as contribuições desses dois campos para o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que tanto a tecnologia quanto a neurociência oferecem subsídios relevantes para a compreensão e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu o contato com diferentes autores que discutem a importância da tecnologia no contexto educacional e os aportes da neurociência para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Essas contribuições teóricas foram fundamentais para sustentar as reflexões apresentadas.

Nesse sentido, a tecnologia mostrou-se como uma ferramenta capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o acesso à informação, a interação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para os estudantes. Sua presença no ambiente escolar reflete as transformações da sociedade contemporânea.

A neurociência, por sua vez, contribuiu para aprofundar a compreensão sobre como ocorre a aprendizagem, destacando a importância de considerar os aspectos cognitivos, emocionais e individuais dos alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças entre os sujeitos.

A articulação entre tecnologia e neurociência revelou-se um aspecto central do estudo, ao evidenciar que o uso de recursos tecnológicos pode ser potencializado quando fundamentado em conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem.

A experiência com estratégias tecnológicas por meio de plataformas digitais, desenvolvida em uma escola no estado de São Paulo, possibilitou observar na prática a contribuição da tecnologia para a construção do conhecimento dos alunos. Essa vivência permitiu relacionar os referenciais teóricos com a realidade escolar.

A partir das avaliações aplicadas, foi possível verificar avanços no desempenho dos estudantes, indicando que o uso pedagógico das plataformas digitais pode favorecer o desenvolvimento das habilidades trabalhadas em sala de aula.
Além disso, observou-se maior engajamento dos alunos nas atividades propostas, o que reforça a importância de metodologias que utilizem recursos tecnológicos de forma planejada e intencional.

Dessa forma, o estudo evidenciou que a inserção da tecnologia na educação, quando associada aos princípios da neurociência, pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Cabe destacar que a utilização da tecnologia no ambiente escolar não substitui o papel do professor, mas o ressignifica, exigindo novas posturas pedagógicas e contínua formação profissional.

Por fim, conclui-se que a tecnologia e a neurociência, quando integradas, constituem importantes aliadas na busca por uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas do contexto educacional contemporâneo e de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

4 Referências Bibliográficas

BOTINHA, R. M.; COSTA, F. J. de; PESSOA, G. P. O ensino na era da informação: um olhar a partir da neurociência. Flórida: Must University, 2018. E-book.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, C.; NOGUEIRA, G. Neurociência, educação e tecnologias: interfaces. Flórida: Must University, 2015. E-book.

MARCELINO, C. A. A. S. Metodologia de pesquisa. São Paulo: Contentus, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 5 jan. 2026.

OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELE ODO QUEIROZ

RESUMO
O presente estudo aborda os diferentes contextos de aprendizagem e sua influência na formação da criança na Educação Infantil, considerando a importância dos ambientes educativos no desenvolvimento integral dos sujeitos. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem não ocorre apenas no espaço formal da sala de aula, mas também em contextos diversos, como o brincar, as interações sociais, o ambiente familiar e o meio sociocultural em que a criança está inserida. Nesse sentido, compreende-se que os contextos de aprendizagem exercem papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que favorecem experiências significativas, estimulam a autonomia, a criatividade e a socialização. A organização dos espaços, a mediação do professor e a valorização das vivências infantis contribuem para que a criança seja protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.
Conclui-se que a articulação entre diferentes contextos possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Assim, torna-se imprescindível que os profissionais da Educação Infantil reconheçam e explorem os múltiplos contextos de aprendizagem como elementos essenciais para a formação integral na primeira infância.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Contextos de aprendizagem. Desenvolvimento infantil. Formação da criança.
ABSTRACT
This study addresses the different learning contexts and their influence on the formation of children in Early Childhood Education, considering the importance of educational environments in the integral development of individuals. It is based on the assumption that learning does not occur only in the formal classroom space, but also in diverse contexts, such as play, social interactions, the family environment, and the sociocultural context in which the child is inserted.
In this perspective, learning contexts play a fundamental role in the construction of knowledge, as they promote meaningful experiences and stimulate autonomy, creativity, and socialization. The organization of spaces, the teacher's mediation, and the appreciation of children's experiences contribute to making the child the protagonist of their own learning process.
It is concluded that the articulation among different contexts enables more inclusive and contextualized pedagogical practices, promoting children's cognitive, emotional, and social development. Therefore, it is essential that Early Childhood Education professionals recognize and explore multiple learning contexts as key elements for integral formation in early childhood.
KEY-WORDS: Early Childhood Education. Learning contexts. Child development. Child formation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Nesse contexto, compreender os diferentes espaços e situações em que ocorre a aprendizagem torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades infantis. Assim, os contextos de aprendizagem configuram-se como elementos centrais no processo educativo, uma vez que influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o conhecimento, com os outros e consigo mesma.

Os contextos de aprendizagem podem ser entendidos como os ambientes físicos, sociais, culturais e simbólicos nos quais a criança está inserida e por meio dos quais constrói saberes. Esses contextos ultrapassam o espaço formal da sala de aula, incluindo o brincar, as interações familiares, a convivência com os pares, os espaços comunitários e as experiências cotidianas. Dessa forma, a aprendizagem assume um caráter dinâmico e contínuo, sendo resultado das múltiplas relações estabelecidas ao longo da infância.

Esses contextos de aprendizagem são os espaços formais, não formais e informais nos quais o sujeito aprende. O contexto formal refere-se às instituições escolares, onde há intencionalidade pedagógica, currículo estruturado e mediação docente. Já o contexto não formal engloba espaços como projetos sociais, cursos livres, museus e atividades culturais. Por fim, o contexto informal corresponde às aprendizagens adquiridas no cotidiano, por meio das relações familiares, sociais e experiências de vida.

Diante disso, torna-se relevante discutir como esses diferentes contextos influenciam a formação da criança na Educação Infantil, considerando que cada ambiente oferece possibilidades específicas de desenvolvimento. A organização dos espaços, a proposta pedagógica da instituição, a mediação do professor e a valorização das vivências infantis são fatores determinantes para a qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um espaço de interação, experimentação e construção coletiva do conhecimento. Além disso, os contextos de aprendizagem estão diretamente relacionados às concepções pedagógicas adotadas. Uma abordagem construtivista, por exemplo, valoriza a interação social e a participação ativa do aluno, considerando seus conhecimentos prévios e sua realidade sociocultural. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem deve ser estimulante, acolhedor e propício ao diálogo, à reflexão e à autonomia.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor como mediador do conhecimento. Cabe ao educador reconhecer as particularidades de cada contexto e adaptar suas práticas às necessidades dos alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a inclusão. O uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e práticas colaborativas contribui para enriquecer os contextos de aprendizagem e tornar o ensino mais dinâmico e significativo.

Este trabalho tem como objetivo analisar os diferentes contextos de aprendizagem e sua influência na formação da criança na Educação Infantil, destacando a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo do processo educativo. Busca-se, ainda, refletir sobre o papel do educador na mediação das aprendizagens e na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral.

Os contextos de aprendizagem referem-se aos diferentes ambientes e situações em que ocorre o processo de construção do conhecimento. Esses contextos podem ser classificados em formais, não formais e informais. O contexto formal corresponde ao espaço escolar, organizado intencionalmente para fins educativos. Já os contextos não formais envolvem instituições e projetos educativos fora da escola, como museus, bibliotecas e centros culturais. Por fim, os contextos informais abrangem as experiências cotidianas vivenciadas pela criança em sua família e comunidade.

Na Educação Infantil, esses contextos se entrelaçam de forma significativa, uma vez que a criança aprende constantemente por meio da interação com o meio. A aprendizagem, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a exploração, a curiosidade, a experimentação e o brincar. Assim, os contextos de aprendizagem assumem um caráter essencial para o desenvolvimento infantil.

A sala de aula constitui um dos principais contextos de aprendizagem na Educação Infantil, sendo um espaço privilegiado para a interação social e a construção coletiva do conhecimento. A organização do ambiente físico, a disposição dos materiais e a proposta pedagógica influenciam diretamente o interesse e a participação das crianças nas atividades.

Um ambiente acolhedor, estimulante e organizado favorece a autonomia, a criatividade e a socialização. Nesse sentido, a sala de aula deve ser pensada como um espaço flexível, que possibilite diferentes formas de expressão e interação. A presença de cantinhos temáticos, materiais diversificados e recursos lúdicos contribui para tornar a aprendizagem mais significativa.

O brincar é considerado um dos principais contextos de aprendizagem na infância, uma vez que possibilita à criança explorar o mundo, expressar sentimentos, desenvolver habilidades e construir conhecimentos. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a

respeitar regras, a lidar com frustrações, a compartilhar e a resolver conflitos.

Além disso, o brincar estimula o desenvolvimento cognitivo, ao favorecer a imaginação, a criatividade e o pensamento simbólico. Dessa forma, a ludicidade deve ser reconhecida como uma estratégia pedagógica fundamental na Educação Infantil, sendo incorporada de maneira intencional às práticas educativas.

A família constitui o primeiro contexto de aprendizagem da criança, sendo responsável por transmitir valores, hábitos, crenças e formas de interação social. As experiências vivenciadas no ambiente familiar influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o mundo e com o conhecimento.

A parceria entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que possibilita a continuidade das experiências educativas. O diálogo entre educadores e familiares contribui para a construção de práticas mais coerentes e alinhadas às necessidades infantis.

O contexto sociocultural em que a criança está inserida também exerce influência significativa sobre o processo de aprendizagem. A cultura, as tradições, a linguagem e as condições socioeconômicas interferem diretamente na forma como a criança percebe e interpreta o mundo.

Nesse sentido, a escola deve valorizar a diversidade cultural e promover práticas inclusivas, que respeitem as singularidades de cada criança. O reconhecimento das diferenças contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

O professor desempenha papel fundamental na mediação das aprendizagens, sendo responsável por criar situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a reflexão. Sua atuação deve ser pautada na escuta sensível, no respeito às individualidades e na valorização das experiências infantis.

Além disso, o educador deve organizar os espaços, selecionar materiais adequados e propor atividades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. A prática pedagógica, portanto, deve ser planejada de forma intencional, considerando os diferentes contextos de aprendizagem.

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui um elemento essencial para a qualidade das aprendizagens. Ambientes bem estruturados, seguros e estimulantes favorecem a exploração, a autonomia e a interação social.

Os espaços devem possibilitar diferentes experiências, como leitura, artes, jogos, movimento e convivência. Dessa forma, a criança pode transitar entre os ambientes e construir conhecimentos de maneira significativa.

A aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona com as experiências prévias da criança. Nesse sentido, os contextos de aprendizagem devem ser organizados de forma a valorizar as vivências infantis e promover situações reais e contextualizadas.

A valorização do conhecimento prévio contribui para a construção de aprendizagens mais duradouras e relevantes, favorecendo o desenvolvimento integral. A aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, sendo fortemente influenciada pela participação da família e da comunidade. A parceria entre escola e família fortalece os vínculos afetivos, contribui para o acompanhamento do desempenho escolar e favorece a formação integral do aluno.

Quando a família se envolve no processo educativo, valorizando a escola e estimulando hábitos de estudo, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente. Da mesma forma, a comunidade pode atuar como espaço educativo, por meio de projetos sociais, culturais e esportivos.

Com o avanço das tecnologias digitais, os contextos de aprendizagem foram ampliados para além dos espaços físicos da escola. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, redes sociais e recursos multimídia passaram a integrar o cotidiano educacional, possibilitando novas formas de acesso ao conhecimento.

Esses recursos tecnológicos permitem maior interação, personalização do ensino e flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem. No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja planejado de forma pedagógica, evitando práticas meramente reprodutivas e superficiais.

O professor, nesse novo cenário, assume o

papel de mediador e orientador, auxiliando os alunos a desenvolverem competências críticas, éticas e reflexivas diante do uso das tecnologias. Assim, os contextos digitais devem ser compreendidos como espaços de construção coletiva do conhecimento, e não apenas como instrumentos técnicos.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, sendo fortemente influenciada pela participação da família e da comunidade. A parceria entre escola e família fortalece os vínculos afetivos, contribui para o acompanhamento do desempenho escolar e favorece a formação integral do aluno.

Quando a família se envolve no processo educativo, valorizando a escola e estimulando hábitos de estudo, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente. Da mesma forma, a comunidade pode atuar como espaço educativo, por meio de projetos sociais, culturais e esportivos. Ao analisar os contextos de aprendizagem, é possível identificar que eles se manifestam de formas variadas, de acordo com o espaço, o tempo e as interações estabelecidas. Os contextos físicos, por exemplo, referem-se às condições materiais do ambiente, como infraestrutura, recursos didáticos, organização da sala de aula e acesso às tecnologias. Um espaço bem estruturado, acolhedor e funcional favorece a concentração, a motivação e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Já os contextos sociais dizem respeito às relações interpessoais construídas entre professores, alunos e comunidade escolar. Essas relações influenciam diretamente o clima institucional e o sentimento de pertencimento do estudante. Quando o ambiente é marcado pelo respeito, cooperação e diálogo, a aprendizagem tende a ser mais significativa, pois o aluno se sente seguro para expressar ideias, questionar e participar ativamente.

Os contextos culturais também exercem forte influência sobre a aprendizagem, uma vez que cada indivíduo carrega consigo valores, crenças, costumes e saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida. A escola, ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, capaz de respeitar as identidades e promover a equidade.

Portanto, os contextos de aprendizagem devem ser compreendidos de maneira ampla, considerando as múltiplas influências que atravessam a vida do sujeito. A educação, nesse sentido, é um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida e em diferentes espaços sociais.

Portanto, os contextos de aprendizagem devem ser compreendidos de maneira ampla, considerando as múltiplas influências que atravessam a vida do sujeito. A educação, nesse sentido, é um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida e em diferentes espaços sociais.

Apesar da importância dos diferentes contextos, ainda existem desafios na sua articulação. A falta de recursos, a formação insuficiente dos profissionais e a pouca participação das famílias podem comprometer a qualidade das experiências educativas. A motivação é um dos principais fatores relacionados ao sucesso da aprendizagem e está diretamente ligada aos contextos em que o aluno está inserido. Ambientes de aprendizagem positivos, que estimulam a participação e valorizam o protagonismo do estudante, favorecem o desenvolvimento da autonomia e do interesse pelo conhecimento.

Quando o contexto é autoritário, rígido e descontextualizado da realidade do aluno, pode gerar desmotivação, desinteresse e até evasão escolar. Por outro lado, contextos flexíveis, que utilizam metodologias diversificadas e consideram os interesses dos estudantes, contribuem para a construção de aprendizagens mais duradouras e significativas.

Nesse sentido, torna-se essencial que a escola compreenda o aluno em sua totalidade, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e afetivos. A aprendizagem é um processo complexo, que envolve sentimentos, expectativas, experiências prévias e relações interpessoais.

Diante disso, torna-se necessário investir em políticas públicas, formação continuada e práticas colaborativas que fortaleçam a

integração entre os diferentes contextos de aprendizagem.

A articulação entre os diferentes contextos de aprendizagem possibilita práticas pedagógicas mais ricas e diversificadas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. A formação integral, portanto, depende da valorização das múltiplas experiências vivenciadas ao longo da infância.

Assim, reconhecer e explorar os diferentes contextos de aprendizagem constitui um passo fundamental para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que os contextos de aprendizagem exercem papel fundamental no processo educativo, uma vez que a aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um conjunto de fatores sociais, culturais, emocionais e institucionais que influenciam diretamente o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, torna-se evidente que aprender é um processo complexo, dinâmico e profundamente relacionado ao meio em que o indivíduo está inserido.

Ao longo da discussão, foi possível perceber que os diferentes tipos de contextos — formais, não formais e informais — contribuem de maneira complementar para a construção do conhecimento. A escola, enquanto espaço formal, possui grande relevância nesse processo, porém não atua de forma isolada, sendo imprescindível a participação da família, da comunidade e das experiências cotidianas do aluno para uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Destaca-se, ainda, a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar ambientes favoráveis à aprendizagem, respeitando a diversidade dos estudantes e utilizando metodologias que estimulem a participação, a autonomia e o pensamento crítico. Nesse sentido, a valorização dos contextos socioculturais dos alunos torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Por fim, conclui-se que compreender e considerar os contextos de aprendizagem é indispensável para a construção de uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos críticos, reflexivos e preparados para atuar de forma consciente na sociedade. A educação, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo, que ultrapassa os muros da escola e se constrói ao longo da vida, em diferentes espaços e relações sociais.

A realização deste estudo permitiu compreender que os diferentes contextos de aprendizagem exercem influência direta e significativa na formação da criança na Educação Infantil. A aprendizagem, nesse sentido, não se restringe ao espaço físico da escola, mas se constitui a partir de múltiplas experiências vivenciadas pela criança em ambientes diversos, como a família, a comunidade, as interações sociais e as práticas lúdicas. Esses contextos, quando articulados de forma consciente e intencional, contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Observou-se que a sala de aula, o brincar, o contexto sociocultural e o ambiente familiar configuram-se como espaços privilegiados de construção do conhecimento, nos quais a criança assume papel ativo no processo educativo. A valorização das vivências infantis, o respeito às individualidades e a promoção de experiências significativas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e afetivos, fundamentais para a formação humana.

Destaca-se, ainda, a importância do professor como mediador das aprendizagens, responsável por criar ambientes acolhedores, estimulantes e inclusivos. Sua atuação pedagógica deve considerar os diferentes contextos de aprendizagem, buscando integrar teoria e prática, bem como promover situações que estimulem a curiosidade, a autonomia e a participação ativa das crianças.

Além disso, é fundamental reconhecer que a organização pedagógica da instituição de Educação Infantil deve estar pautada em princípios que valorizem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Isso implica repensar práticas tradicionais, centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, e adotar metodologias que priorizem a investigação, a experimentação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A análise dos diferentes contextos de apren-

dizagem também evidencia a necessidade de maior articulação entre escola e família, de modo que ambas atuem de forma complementar no processo educativo. A participação da família na vida escolar favorece a continuidade das experiências de aprendizagem, Diante do exposto, conclui-se que os contextos de aprendizagem desempenham papel fundamental no processo educativo, uma vez que influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos sujeitos. Reconhecer e valorizar a diversidade de contextos permite ao educador construir práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo uma aprendizagem crítica, reflexiva e contextualizada.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSMOVISÃO E ECOLOGIA INDÍGENA: ALTERNATIVAS ANCESTRAIS AO COLAPSO AMBIENTAL

MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS

RESUMO
Este artigo analisa as cosmovisões e ecologias indígenas como sistemas complexos de conhecimento capazes de oferecer alternativas epistemológicas, éticas e políticas diante do atual colapso ambiental. Partindo de uma crítica aos paradigmas modernos que separam natureza e cultura e sustentam modelos extrativistas de desenvolvimento, o texto explora como as cosmologias indígenas concebem o território como uma entidade relacional, viva e historicamente situada. Por meio de diálogo com a antropologia, a ecologia política e o pensamento ambiental crítico, bem como da análise de estudos de caso na Amazônia, no Cerrado e nos Andes, o artigo demonstra que os saberes ancestrais indígenas permanecem em ação concreta na gestão territorial, na conservação da biodiversidade e na formulação de alternativas locais ao modelo desenvolvimentista hegemônico. Ao mesmo tempo, discute os riscos éticos envolvidos na apropriação e descontextualização desses saberes no debate ambiental global. Conclui-se que as cosmovisões indígenas não oferecem soluções técnicas imediatas para a crise ecológica, mas propõem uma profunda reorientação ética e epistemológica, fundamental para a construção de futuros ambientalmente sustentáveis e socialmente justos.

PALAVRAS-CHAVE: Cosmovisão indígena; Ecologia indígena; Territorialidade; Crise ambiental; Saberes ancestrais; Ecologia política;

ABSTRACT
This article examines Indigenous worldviews and ecologies as complex knowledge systems capable of offering epistemological, ethical, and political alternatives to the contemporary environmental crisis. By critically addressing modern paradigms that separate nature and culture and sustain extractivist models of development, the study explores how Indigenous cosmologies conceive territory as a relational, living, and historically grounded entity. Drawing on anthropology, political ecology, and critical environmental thought, as well as case studies from the Amazon, the Brazilian Cerrado, and the Andes, the article demonstrates that Indigenous ancestral knowledges remain actively engaged in territorial management, biodiversity conservation, and the creation of local alternatives to hegemonic developmentalist models. At the same time, it discusses the ethical challenges posed by the appropriation and decontextualization of Indigenous knowledge within global environmental discourse. The article concludes that Indigenous worldviews do not provide immediate technical solutions to the ecological crisis, but instead propose a profound ethical and epistemological reorientation, essential for building environmentally sustainable and socially just futures.

KEYWORDS: Indigenous worldviews; Indigenous ecology; Territoriality; Environmental crisis; Ancestral knowledge; Political ecology;

INTRODUÇÃO

O agravamento da crise ambiental global nas primeiras décadas do século XXI tem colocado em questão os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos que sustentam o modelo civilizatório contemporâneo. O aquecimento global, a rápida destruição da biodiversidade, o esgotamento dos recursos naturais e o colapso de ecossistemas inteiros já não podem ser compreendidos como externalidades indesejadas do desenvolvimento, mas como sintomas estruturais de uma racionalidade econômica e cultural baseada na separação entre natureza e humanidade. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente a busca por paradigmas capazes de redefinir as relações entre sociedade, território e vida.

É nesse horizonte crítico que as cosmovisões indígenas emergem como referenciais analíticos e práticos fundamentais para o debate ecológico contemporâneo. Longe de serem resquícios arcaicos, os sistemas de conhecimento indígenas articulam formas complexas e sofisticadas de compreender a realidade, fundamentadas na interdepen-

dência entre seres humanos, não humanos, territórios e espiritualidades. Ao recusarem a oposição rígida entre cultura e natureza e ao proporem modos relacionais de existência, essas ontologias desafiam diretamente o naturalismo moderno, como afirma Philippe Descola (2014).

Historicamente, os povos indígenas na América Latina, e particularmente no Brasil, desenvolveram práticas ecológicas baseadas na reciprocidade, no cuidado com o território e na responsabilidade intergeracional. Essas práticas não se limitam ao manejo ambiental, mas se enraízam em cosmologias que reconhecem agência, intencionalidade e valor moral em rios, florestas, animais e espíritos. Trata-se de sistemas cosmológicos nos quais o mundo não é concebido como um conjunto de objetos passivos à disposição da exploração humana, mas como uma rede de perspectivas e relações (Viveiros de Castro, 2002).

Ao mesmo tempo, a incorporação das cosmovisões indígenas ao discurso ambiental contemporâneo não pode ocorrer de forma acrítica ou instrumental. Há sempre o risco de apropriações superficiais que descontextualizam os saberes ancestrais e os transformam em soluções técnicas desprovidas de seus fundamentos éticos, políticos e ontológicos. Autores como Arturo Escobar (2018) alertam que apenas uma transformação profunda das bases do pensamento moderno — incluindo suas noções de progresso, desenvolvimento e natureza — pode abrir espaço para um diálogo verdadeiramente intercultural e pluriepistêmico.

Pensadores indígenas como Ailton Krenak têm estado na linha de frente no Brasil ao denunciar o esgotamento do projeto civilizatório ocidental e propor modos alternativos de habitar o planeta. Em algumas de suas obras, incluindo Ideias para adiar o fim do mundo, Krenak (2019) argumenta que a crise ecológica não é apenas ambiental, mas civilizatória, uma vez que resulta de uma visão de mundo que rompeu os vínculos simbólicos e afetivos entre a humanidade e a Terra. Assim, as cosmologias indígenas não podem ser compreendidas apenas como opções ambientais, mas como uma crítica radical ao próprio conceito moderno de humanidade.

Nesse contexto, este artigo busca examinar como as cosmovisões indígenas e as formas de práticas ecológicas constituem alternativas ancestrais ao colapso ambiental moderno. O objetivo é compreender os fundamentos ontológicos dessas cosmologias, suas aplicações práticas no manejo territorial e suas implicações políticas no contexto das reivindicações indígenas por território, autonomia e reconhecimento. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem interdisciplinar, dialogando com a antropologia, a ecologia política, a filosofia e os estudos decoloniais, a partir de uma revisão bibliográfica crítica.

Ao longo do artigo, argumenta-se que as ecologias indígenas não oferecem soluções prontas ou universalizáveis, mas indicam caminhos possíveis para a construção de relações mais sustentáveis, éticas e plurais com o mundo. Reconhecer a centralidade desses saberes não significa apenas valorizá-los, mas também questionar as estruturas epistemológicas que historicamente marginalizaram os povos indígenas e seus modos de vida.

COSMOVISÕES INDÍGENAS E A ONTOLOGIA RELACIONAL DA NATUREZA

A crise ambiental contemporânea não pode ser interpretada apenas como resultado de falhas na regulação técnica dos recursos naturais ou como consequência de padrões individuais inadequados de consumo. Trata-se, antes, de uma crise ontológica — ou seja, uma crise das formas predominantes de conceituar o mundo, a natureza e as relações entre os seres que o habitam. Nesse sentido, as cosmovisões indígenas não devem ser consideradas sistemas residuais ou folclóricos de conhecimento, mas sim sistemas complexos e multifacetados de pensamento, com potencial para oferecer críticas consistentes ao paradigma moderno ocidental que fundamenta o modelo contemporâneo de exploração ambiental.

A modernidade ocidental estabeleceu uma distinção radical entre cultura e natureza, consolidando uma percepção dualista na qual a humanidade se coloca como exterior e superior à natureza. Essa ruptura permitiu que a natureza fosse objetificada e transformada em recurso, mercadoria ou objeto, legitimando práticas extrativistas, colonia-

listas e desenvolvimentistas baseadas na lógica da acumulação ilimitada. Para Philippe Descola, esse paradigma corresponde ao que ele denomina naturalismo — uma ontologia que pressupõe continuidade física entre humanos e não humanos, mas que não atribui interioridade, intencionalidade e agência moral aos demais seres além dos humanos (Descola, 2014). É importante destacar que, como o autor explica, tal ontologia constitui uma construção histórica específica das sociedades ocidentais modernas e não representa a maioria das cosmologias indígenas.

Em contraste, apesar de sua pluralidade, as cosmovisões indígenas compartilham princípios que criticam diretamente o dualismo moderno entre humano e não humano. Em muitas culturas indígenas das Américas, sequer existe um equivalente conceitual à noção de "natureza" como domínio independente. O mundo é percebido como uma rede relacional na qual seres humanos, animais, plantas, rios, montanhas e espíritos coexistem em uma mesma teia de existência, todos considerados dotados de agência, intencionalidade e capacidade de comunicação.

No contexto amazônico, essa concepção assume a forma do perspectivismo ameríndio, amplamente desenvolvido por Eduardo Viveiros de Castro. Segundo essa perspectiva, diferentes seres compartilham uma condição de pessoa, diferenciando-se principalmente por seus corpos e modos de existência. Animais e espíritos reconhecem-se como humanos, possuindo suas próprias culturas, rituais e organizações sociais, e percebem os humanos sob outras formas (Viveiros de Castro, 1996). Essa ontologia rompe com hierarquias fixas entre espécies e estabelece limites éticos rigorosos à exploração dos demais seres, uma vez que toda intervenção no mundo envolve relações sociais e morais. Essas ontologias relacionais resultam na construção de formas específicas de manejo ambiental baseadas não na dominação ou na maximização da produtividade, mas na reciprocidade, no cuidado e no equilíbrio. Os sistemas simbólicos, rituais e normativos que regulam a caça, a agricultura, a coleta e a pesca reconhecem a necessidade de respeitar os ciclos naturais e os direitos dos demais seres. O esgotamento dos recursos é compreendido não apenas como um problema material, mas como uma ruptura das conexões cosmológicas que sustentam a vida coletiva.

Em seus estudos com os Kayapó, Darrell Posey demonstrou que o conhecimento ecológico indígena envolve sistemas altamente sofisticados de classificação, manejo e conservação da biodiversidade, desenvolvidos ao longo de gerações e profundamente articulados à cosmologia local (Posey, 1985). Essas evidências reforçam a ideia de que a ecologia indígena não constitui apenas um conjunto de métodos sustentáveis, mas um modo singular de estar no mundo.

As reflexões de Ailton Krenak também expressam uma crítica indígena à modernidade ambiental. Para ele, a ideia de uma humanidade separada da Terra é uma ficção perigosa, responsável por um modo de vida que transforma tudo em mercadoria, inclusive a própria vida (Krenak, 2019). A separação entre humanidade e natureza promovida pelo pensamento moderno é, segundo o autor, uma das principais causas da profunda crise civilizatória, pois ignora a interdependência radical entre todos os seres vivos. Além disso, nas cosmologias indígenas, o território não se reduz a uma extensão geográfica definida por critérios jurídicos ou econômicos. Trata-se de um espaço vivido, histórico e cosmológico, marcado por memórias, narrativas míticas e vínculos espirituais. A destruição ambiental, portanto, não representa apenas perda material, mas também ruptura ontológica e cultural.

Essa crítica ontológica tem implicações profundas para os debates contemporâneos sobre o colapso ambiental. Em vez de propor soluções que preservem os pilares do modelo civilizatório moderno — como a chamada economia verde ou tecnologias de compensação ambiental —, as cosmovisões indígenas apontam para a necessidade de uma transformação mais radical, que envolve a revisão de conceitos centrais como progresso, desenvolvimento, riqueza e bem-estar.

Ao longo da história colonial, esses sistemas de pensamento foram sistematicamente deslegitimados e classificados como crenças, mitos ou superstições, enquanto o conhecimento ocidental se afirmava como universal e científico. No entanto, o agravamento das

mudanças climáticas e a perda acelerada da biodiversidade colocam em xeque a suposta superioridade desse paradigma. Longe de representar uma exotização ou romantização do "outro", o estudo das cosmovisões indígenas constitui um esforço analítico fundamental para questionar os limites do pensamento moderno diante da crise ambiental global.

Ao deslocar o ser humano de uma posição absoluta no mundo e reconhecer a interdependência radical entre todos os seres, essas ontologias relacionais oferecem recursos conceituais para a construção de alternativas ao colapso ambiental contemporâneo, abrindo espaço para uma ecologia política fundamentada na pluralidade ontológica e no reconhecimento dos saberes ancestrais.

ECOLOGIA INDÍGENA, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE COSMOPOLÍTICA

A ecologia indígena é um campo complexo de conhecimentos práticos e cosmológicos, cultivado ao longo de milhares de anos por meio da observação atenta e da experimentação coletiva, e transmitido oralmente entre gerações. Longe de constituir apenas um conjunto de técnicas adaptativas, ela representa também uma cosmovisão na qual território, espiritualidade, organização social e reprodução da vida formam um sistema inseparável. Diferentemente dos modelos atuais de gestão ambiental, construídos sobre a dicotomia sociedade-natureza, os regimes indígenas de manejo territorial estão centrados no princípio da interconectividade radical entre seres humanos, seres não humanos e entidades espirituais. Nesse horizonte, a sustentabilidade não é uma meta técnica a ser alcançada, mas um pressuposto ontológico para a manutenção da vida.

A concepção indígena de território é muito distinta da ideia contemporânea de terra como propriedade ou recurso econômico. Para muitos povos, o território é a condição da existência coletiva, a memória histórica e a fonte da ordem cosmológica. Trata-se de um espaço onde vivem pessoas, animais, plantas, espíritos e ancestrais, todos dotados de agência e inseridos em relações de reciprocidade. Nos regimes ontológicos animistas comuns nas culturas amazônicas, a distinção radical entre natureza e cultura não se aplica, pois humanos e não humanos compartilham qualidades morais e intencionais (Descola, 2014). É a partir dessa compreensão que se organizam as práticas ecológicas, baseadas no respeito aos ciclos naturais, na moderação do uso dos recursos e na preservação do equilíbrio entre os diversos seres que compõem o mundo.

Estudos em etnoecologia e antropologia ambiental demonstram que terras indígenas, apesar de sofrerem elevados níveis de pressão externa, apresentam índices muito menores de desmatamento e degradação ambiental do que áreas não indígenas. Esse fato não pode ser atribuído apenas a políticas de conservação, mas revela modos específicos de viver, cultivar e se relacionar com a terra. A presença indígena torna-se, portanto, condição fundamental para a preservação de florestas e biomas, reforçando a ideia de que a crise ecológica global não pode ser enfrentada sem o reconhecimento dos direitos territoriais e dos sistemas autônomos de gestão ambiental desses povos.

A agricultura tradicional é uma das práticas mais emblemáticas de manejo ambiental. Em contraste com a lógica produtivista dominante, voltada à maximização dos rendimentos, a agricultura indígena valoriza a diversidade biológica e a resiliência ecológica. As áreas policulturais amazônicas integram plantas alimentares, medicinais e simbólicas, formando sistemas altamente adaptáveis a pragas, doenças e variações climáticas. Técnicas como a agricultura itinerante (frequentemente estigmatizada como destrutiva) favorecem a regeneração dos ecossistemas quando realizadas de acordo com ritmos tradicionais, incluindo a alternância entre cultivo e pousio e o consórcio de espécies (Posey, 1985).

Outro exemplo notável de manejo sofisticado do solo é a chamada terra preta de índio (Amazonian Dark Earth). Resultado da combinação deliberada de resíduos orgânicos, carvão vegetal e práticas contínuas de cuidado com o solo, esses solos apresentam elevada produtividade em comparação aos solos formados naturalmente, evidenciando profundo conhecimento dos processos pedológicos e ecológicos. Essas experiências demonstram que os saberes ancestrais podem oferecer respostas eficazes à crise am-

biental contemporânea e contestam a ideia de que a sustentabilidade depende exclusivamente de tecnologias modernas.

O uso do fogo também ocupa posição central nas cosmologias indígenas. Embora frequentemente criminalizado pelas regulamentações ambientais contemporâneas, o fogo é percebido em muitos contextos indígenas como um agente de regeneração, capaz de limpar determinadas áreas, estimular o surgimento de certas espécies e manter o equilíbrio ecológico. Quando utilizado de forma controlada e ritualizada, não representa destruição, mas cuidado e manejo. A criminalização indiscriminada dessas práticas revela não apenas desconhecimento técnico, mas também uma recusa epistemológica em reconhecer outros modos legítimos de conhecimento ambiental.

As relações com a fauna seguem princípios semelhantes. A caça não é entendida como atividade predatória, mas é regulada por códigos morais, rituais e narrativas cosmológicas que estabelecem limites claros ao consumo de recursos. Muitas sociedades amazônicas acreditam que os animais possuem donos espirituais ou são sujeitos dotados de intencionalidade, o que impõe responsabilidades éticas aos caçadores. A violação dessas normas pode provocar doenças, escassez ou desequilíbrios, evidenciando que o manejo dos recursos está diretamente ligado à ordem moral do mundo. Como afirma Eduardo Viveiros de Castro (2002), essas práticas expressam uma ética relacional na qual o consumo de outros seres pressupõe o reconhecimento da alteridade e a responsabilidade perante ela.

Essas concepções se opõem diretamente aos modelos ocidentais de conservação baseados na separação entre áreas de preservação e espaços destinados às atividades humanas. Para muitos povos indígenas, a ideia de natureza intocada é estranha, pois o território foi historicamente construído por meio das relações entre humanos e não humanos. A ecologia indígena não propõe a exclusão da presença humana, mas sua inclusão responsável nos processos ecológicos.

Diante do atual colapso ambiental — caracterizado pelas mudanças climáticas, pela intensificação da perda de biodiversidade e pela crise hídrica — os sistemas indígenas de manejo oferecem alternativas historicamente comprovadas. Contudo, sua plena inserção nos debates globais e nas agendas políticas enfrenta obstáculos estruturais, como o racismo epistemológico, a mercantilização da natureza e a contínua negação dos direitos territoriais. O avanço do agronegócio, da mineração e de grandes projetos de infraestrutura impõe uma lógica de ocupação incompatível com os modos indígenas de habitar o mundo.

Segundo Davi Kopenawa, a destruição da floresta não implica apenas a perda de recursos naturais, mas o colapso de todo um sistema cosmológico que sustenta a vida material e espiritual (Kopenawa & Albert, 2015). A defesa das práticas ecológicas indígenas é, portanto, inseparável da luta política por autonomia, território e reconhecimento de outras formas legítimas de conhecimento.

Reconhecer a ecologia indígena como um campo epistemológico pleno exige mais do que simplesmente incorporar práticas específicas ao discurso da sustentabilidade. Implica transformar as estruturas ontológicas e políticas que fundamentam o modelo civilizatório dominante. Essas práticas não devem ser idealizadas como relíquias do passado nem instrumentalizadas de maneira superficial nas políticas ambientais. Elas constituem sistemas vivos de conhecimento que articulam cosmologia, ética e prática ecológica, propondo uma reestruturação profunda das relações entre humanos e não humanos.

Ao desafiar os principais pressupostos da modernidade ocidental, a ecologia indígena e suas práticas territoriais oferecem perspectivas para a construção de modelos de sustentabilidade baseados na interdependência, na reciprocidade e no respeito aos limites ecológicos do planeta.

TERRITORIALIDADE INDÍGENA, COSMOPOLÍTICA E ÉTICA DA RECIPROCIDADE COM A NATUREZA

As cosmovisões indígenas e a ecologia não podem ser plenamente explicadas sem uma análise adequada do conceito de território. Em contraste com a concepção moderna ocidental, segundo a qual o território é entendido como um espaço físico delimitado, passível de apropriação, exploração e con-

trole técnico, as cosmologias indígenas compreendem o território como um lugar vivo, relacional e histórico. Ele não é apenas o suporte material da vida social, mas um mundo de relações ontológicas que une seres humanos, não humanos, ancestrais, espíritos e forças naturais em um mesmo sistema de interdependência.

Nas ontologias indígenas, o território não pode ser dissociado da memória, da identidade e da continuidade coletiva. A terra, como demonstram numerosos estudos etnográficos realizados na Amazônia e em outras regiões da América Latina, não é um recurso, mas um parente, um agente e, na maioria dos casos, um sujeito dotado de intencionalidade. Essa concepção rompe com o dualismo moderno entre natureza e cultura — base epistemológica do projeto colonial e do capitalismo industrial — e propõe uma ética relacional fundada na reciprocidade, no cuidado e na responsabilidade intergeracional.

A territorialidade indígena relaciona-se estreitamente com aquilo que a antropologia contemporânea passou a denominar cosmopolítica. O conceito, formulado principalmente a partir das reflexões de Isabelle Stengers e posteriormente apropriado por autores como Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowski, refere-se à coexistência de múltiplos mundos e regimes de existência, nos quais diferentes seres participam diretamente da vida política e moral. Nessa perspectiva, rios, florestas, montanhas, animais e espíritos não constituem partes inertes da paisagem, mas sujeitos com os quais se estabelecem alianças, pactos e obrigações.

Essa dimensão cosmopolítica tem consequências diretas para a ecologia indígena. A gestão do ambiente não ocorre por meio da maximização da produtividade ou do controle técnico dos ecossistemas, mas pela garantia do equilíbrio entre as diferentes formas de vida que habitam o território. Práticas como a agricultura itinerante, o manejo do fogo, a caça regulada por tabus e rituais e o respeito aos ciclos naturais expressam uma racionalidade ecológica avançada, frequentemente apagada ou desconsiderada pelo pensamento científico hegemônico.

Esse sistema é orientado pela ética da reciprocidade. Na maioria das cosmologias indígenas, toda extração da natureza exige uma compensação simbólica e prática: por meio de oferendas, rituais, períodos de descanso da terra ou limitações temporais no uso de determinados recursos. Essa ética não se baseia em uma noção abstrata de preservação ambiental, mas na compreensão concreta de que a sobrevivência humana depende da manutenção de relações harmoniosas com os demais seres do cosmos.

Ao compará-la com o paradigma dominante do desenvolvimento sustentável, percebese que as soluções tecnocráticas para a crise ambiental global são insuficientes quando não questionam os fundamentos ontológicos e epistemológicos da relação moderna com a natureza. Embora o discurso do desenvolvimento sustentável busque conciliar crescimento econômico e proteção ambiental, as cosmologias indígenas apontam para uma reorganização profunda das prioridades civilizatórias, na qual o bem comum se sobrepõe à lógica da acumulação.

Nesse sentido, a territorialidade indígena emerge como uma alternativa concreta ao colapso ambiental, não apenas por seus resultados específicos na proteção da biodiversidade — amplamente demonstrados por pesquisas recentes —, mas por oferecer uma outra forma de pensar o lugar do ser humano no mundo. Trata-se de uma ecologia não fragmentada, que integra ética, política, espiritualidade e economia em um mesmo horizonte de sentido.

Assim, a compreensão plena da ecologia indígena exige ir além da valorização instrumental dos conhecimentos tradicionais. Ela implica reconhecer a validade dos sistemas de pensamento indígenas e a necessidade de um diálogo intercultural capaz de questionar as bases do paradigma civilizatório responsável pela crise ecológica contemporânea.

DIÁLOGOS ENTRE COSMOVISÃO INDÍGENA E PENSAMENTO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEO

O agravamento da crise ambiental global tem provocado uma inflexão significativa no pensamento ecológico contemporâneo, levando pesquisadores, ativistas e formuladores de políticas públicas a questionarem as

perspectivas epistemológicas que, por muito tempo, sustentaram o modelo moderno de relação entre sociedade e natureza. Nesse contexto, as cosmovisões indígenas deixam de ser percebidas apenas como manifestações culturais localizadas e passam a ocupar uma posição central nos debates sobre alternativas civilizatórias, sustentabilidade e o futuro do planeta. O diálogo entre os sistemas de conhecimento indígenas e as teorias ambientais críticas não ocorre sem tensões, mas revela convergências profundas em torno da crítica ao antropocentrismo, à mercantilização da vida e à separação radical entre humanos e não humanos.

Entre os principais pontos de interseção entre as cosmovisões indígenas e o pensamento ambiental contemporâneo está a crítica à ontologia moderna baseada na dicotomia natureza/cultura. Autores como Philippe Descola e Bruno Latour demonstram que essa divisão não é universal, mas historicamente construída nas sociedades ocidentais modernas, servindo de base para formas específicas de exploração ambiental. Em contraste, as cosmologias indígenas operam a partir de ontologias relacionais, nas quais humanos, animais, plantas, rios e espíritos são integrados em redes de interdependência. Essa concepção dialoga com correntes como a ecologia política, a ecologia profunda e os estudos pós-humanistas, que questionam a hegemonia do humano na organização do mundo.

O perspectivismo ameríndio, formulado por Eduardo Viveiros de Castro, oferece uma contribuição decisiva a esse debate ao propor que diferentes seres compartilham uma mesma condição de sujeito, diferenciando-se principalmente por seus corpos e modos de existência. Essa abordagem rompe com a percepção instrumental da natureza e propõe uma ética relacional, na qual o respeito aos outros seres não se baseia em um princípio abstrato de conservação, mas em uma coexistência ontologicamente compartilhada. Essa perspectiva encontra eco nos debates contemporâneos sobre os direitos da natureza, o reconhecimento jurídico de rios e florestas e a ampliação da noção de sujeito de direito, como se observa em experiências recentes na América Latina.

Outro ponto relevante de convergência refere-se à crítica ao desenvolvimento capitalista e à ideia de progresso ilimitado. O pensamento ambiental crítico, representado por autores como Arturo Escobar e Enrique Leff, sustenta que a crise ecológica é inseparável de uma crise civilizatória mais ampla, produzida por um modelo econômico que transforma territórios, corpos e saberes em mercadorias. As cosmovisões indígenas, ao enfatizarem o equilíbrio, a reciprocidade e a suficiência, oferecem uma racionalidade alternativa à lógica do crescimento contínuo. Conceitos como o Bem Viver (Buen Vivir, sumak kawsay, suma qamaña) expressam formas de organização social orientadas não pela acumulação, mas pela manutenção da vida em sua pluralidade.

Entretanto, o diálogo entre os sistemas de conhecimento indígenas e o pensamento ambiental contemporâneo não pode ser romantizado. Os riscos de apropriação, romantização e despolitização das cosmologias indígenas são constantes, especialmente quando elas são incorporadas de maneira superficial aos discursos globais da política ambiental. Autores indígenas como Ailton Krenak e Davi Kopenawa alertam que a valorização dos saberes ancestrais deve estar necessariamente acompanhada do reconhecimento dos direitos territoriais e da autonomia política dos povos indígenas. Caso contrário, o debate tende a reproduzir injustiças coloniais sob uma nova roupagem ecológica.

Além disso, é fundamental reconhecer que os sistemas de conhecimento indígenas não são fechados nem estáticos, mas formas dinâmicas de saber, historicamente situadas e em constante transformação. O diálogo com o pensamento ambiental contemporâneo não implica a perda de sua especificidade; ao contrário, pode fortalecer estratégias de resistência e a formulação de alternativas frente à destruição ambiental. Nesse sentido, a articulação entre cosmovisões indígenas e ecologia crítica aponta para a necessidade de uma pluralidade epistemológica capaz de enfrentar a crise ambiental não como um problema meramente técnico, mas como uma questão ética, política e ontológica.

Assim, a interação entre cosmovisões indígenas e o pensamento ambiental contem-

porâneo emerge menos como uma síntese harmoniosa e mais como um campo de tradução, negociação e conflito produtivo. É nesse espaço de tensão que surgem possibilidades concretas de redefinir as relações entre humanidade e natureza, abrindo caminhos para formas de existência que não se baseiem no esgotamento dos territórios nem na negação da alteridade. 6. Estudos de Caso: Saberes Ancestrais em Ação

A comparação das cosmovisões indígenas e de seu papel no pensamento ecológico contemporâneo pode ser mais bem elaborada a partir da análise de experiências concretas. Os estudos de caso permitem observar de que modo os princípios cosmológicos, éticos e territoriais discutidos no plano teórico se materializam nas práticas de manejo ambiental, organização social e resistência política. Longe de serem relíquias de um passado congelado, os saberes ancestrais indígenas demonstram capacidade adaptativa, inovação constante e profundo enraizamento territorial, oferecendo alternativas às formas hegemônicas de exploração da natureza.

O manejo florestal indígena amazônico tem sido amplamente documentado como uma complexa rede de interações entre seres humanos, vegetação, fauna e entidades espirituais. Estudos arqueológicos e etnoecológicos indicam que grande parte da floresta amazônica não é um ambiente intocado, mas o resultado de intervenções humanas acumuladas ao longo de milhares de anos. A domesticação de espécies como a castanheira, o açaí e o cacau, bem como a formação das chamadas terras pretas de índio (terra preta de índio), revelam uma relação simbiótica que aumenta a biodiversidade em vez de reduzi-la. Esses sistemas de manejo são orientados por uma lógica cosmológica na qual a floresta é percebida como uma entidade dotada de agência e memória, exigindo práticas baseadas no respeito, na reciprocidade e na contenção.

O povo Yanomami oferece um estudo de caso exemplar da articulação indissociável entre cosmologia e ecologia. A floresta (urihi), segundo a concepção yanomami descrita por Davi Kopenawa e Bruce Albert, não é apenas um espaço geográfico, mas um organismo sensível sustentado por um sistema de relações entre humanos, espíritos xapiri e outros seres. A mineração e o desmatamento são interpretados como formas de destruição ambiental capazes de desencadear a queda do céu. Essa leitura cosmopolítica do colapso ambiental ultrapassa o plano simbólico e orienta ações concretas de resistência territorial, mobilização política e denúncia internacional dos efeitos do extrativismo predatório.

Outro estudo de caso relevante é o dos povos indígenas do Cerrado brasileiro, como os Xavante e os Krahô, cujas práticas culturais de uso do fogo contrastam fortemente com a visão dominante que associa o fogo apenas à destruição ambiental. O manejo por meio da queima controlada, realizado em períodos específicos e com objetivos determinados, favorece a renovação da vegetação, a atração de animais e a manutenção da diversidade ecológica. Esses conhecimentos, transmitidos intergeracionalmente, confrontam políticas ambientais que criminalizam indiscriminadamente o uso do fogo, evidenciando o conflito entre saberes técnicos centralizados e epistemologias territoriais indígenas.

No sul do continente, os povos andinos — especialmente Quéchua e Aymara — expressam sua relação com a natureza por meio do conceito de Bem Viver (Buen Vivir, Sumak Kawsay ou Suma Qamaña). Trata-se de uma ética relacional que rejeita a separação entre sociedade e natureza, priorizando a harmonia entre os seres humanos, a Pachamama e o cosmos. A incorporação do Bem Viver nas constituições do Equador e da Bolívia representa uma tentativa singular de traduzir juridicamente uma cosmovisão indígena, ainda que marcada por contradições e limitações no contexto do Estado-nação contemporâneo.

Esses estudos de caso demonstram que os saberes ancestrais não funcionam como modelos universais a serem aplicados indiscriminadamente, mas como sistemas situados, enraizados em territórios e histórias específicas. É justamente nessa condição que reside seu potencial transformador, pois ela desafia a racionalidade homogeneizante das abordagens tecnocráticas para a crise ambiental. Em vez de oferecer respostas abstratas, os povos indígenas apresentam práticas

que articulam ética, espiritualidade, política e ecologia, abrindo possibilidades para uma reconfiguração profunda das relações entre humanos e natureza.

Dessa forma, a prática dos saberes ancestrais demonstra que alternativas ao colapso ambiental já existem e vêm sendo exercidas há séculos, embora tenham sido sistematicamente deslegitimadas pelo pensamento moderno ocidental. Reconhecer esses saberes não significa romantizá-los, mas compreendê-los como epistemologias complexas, capazes de dialogar criticamente com a ciência contemporânea e de contribuir para a construção de futuros ambientalmente sustentáveis e socialmente justos.

APROPRIAÇÕES, RISCOS E DESAFIOS ÉTICOS

Embora o aumento da presença dos modos indígenas de conhecer o meio ambiente no discurso ambiental recente — como sinal de ampliação epistemológica e política — represente uma oportunidade, ele também traz consigo um amplo conjunto de riscos, tensões e desafios éticos. À medida que os saberes ancestrais passam a circular em espaços acadêmicos, institucionais, corporativos e midiáticos, intensifica-se a ameaça de apropriação indevida, simplificação intelectual e esvaziamento político, recriando, em muitos casos, antigas práticas coloniais sob formas atualizadas.

Um dos principais riscos é a descontextualização dos conhecimentos indígenas. Os saberes ecológicos tradicionais não constituem uma coleção de métodos isolados ou receitas gerais de manejo ambiental, mas estão profundamente enraizados em sistemas cosmológicos, linguísticos, territoriais e rituais específicos. Quando esses conhecimentos são retirados de seus contextos socioculturais e utilizados de maneira instrumental — como em projetos rotulados como "sustentáveis" ou de "economia verde" — há o perigo de que cosmovisões complexas sejam reduzidas a meros dispositivos técnicos, com a perda de suas dimensões espirituais, políticas e relacionais.

Esse processo é frequentemente associado ao que se denomina biocolonialismo ou colonialidade do saber. Segundo Vandana Shiva, instituições científicas e corporações globais muitas vezes se apropriam de conhecimentos tradicionais sem reconhecer sua autoria coletiva nem garantir uma repartição justa dos benefícios gerados. Embora a obra de Shiva se concentre sobretudo em contextos do Sul Asiático, suas reflexões são amplamente aplicáveis às realidades indígenas da América Latina, onde sistemas agrícolas, conhecimentos medicinais e práticas de manejo ambiental foram historicamente apropriados sem consulta prévia ou compensação adequada.

No campo ambiental, essas apropriações assumem uma forma particularmente contraditória. Discursos hegemônicos tendem a retratar os povos indígenas como "guardiões da natureza", ao mesmo tempo em que ignoram seus direitos territoriais, políticos e de autodeterminação. Esse tipo de romantização, conforme observa Tania Stolze Lima, pode produzir uma imagem idealizada do "indígena ecológico", obscurecendo a diversidade interna dos povos indígenas e apagando os conflitos reais que marcam suas relações com o Estado, o mercado e a sociedade nacional.

Outro desafio ético central está relacionado à tradução intercultural. O diálogo entre cosmovisões indígenas e o pensamento ambiental moderno não é um processo neutro ou simétrico. Conceitos fundamentais como "natureza", "território", "espírito", "vida" ou "bem comum" não possuem equivalentes diretos entre diferentes sistemas epistemológicos. Como destaca Eduardo Viveiros de Castro, a tradução entre mundos ontologicamente distintos não pode se limitar à equivalência linguística; ela exige um deslocamento conceitual radical, capaz de reconhecer a legitimidade de múltiplas formas de ser e conhecer.

A ausência desse esforço implica o risco de subordinação epistemológica, na qual os saberes indígenas são reorganizados a partir de categorias ocidentais, perdendo assim sua força crítica. Nesses casos, as cosmovisões ancestrais são aceitas apenas na medida em que confirmam diagnósticos já produzidos pela ciência moderna, sem colocar em questão seus pressupostos fundamentais.

Além disso, a incorporação de saberes indígenas em políticas públicas ambientais levanta questões relativas ao consentimento livre, prévio e informado, princípio consa-

grado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. A falta de mecanismos efetivos de participação indígena na elaboração e implementação dessas políticas geralmente resulta em processos que, embora discursivamente inclusivos, mantêm estruturas decisórias excludentes.

Por fim, é fundamental reconhecer que os próprios povos indígenas têm produzido reflexões críticas sobre o uso de seus conhecimentos. Intelectuais indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak, alertam para o risco de transformar cosmovisões ancestrais em um conjunto vazio de ferramentas simbólicas destinadas a sustentar um modelo civilizatório em crise. Para Krenak, a questão central não é "salvar o planeta" por meio dos saberes indígenas, mas questionar radicalmente os modos de vida que produziram o colapso ambiental e social.

Dessa forma, os desafios éticos que atravessam o debate entre cosmovisão indígena e ecologia vão além da simples proteção dos conhecimentos tradicionais; eles dizem respeito à construção de relações verdadeiramente interculturais, baseadas no respeito, na reciprocidade e no reconhecimento da autonomia política e epistemológica dos povos indígenas. Sem esse compromisso, corre-se o risco de que as alternativas ancestrais ao colapso ambiental sejam incorporadas de modo superficial, reforçando as mesmas estruturas de dominação que historicamente ameaçam esses povos e seus territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos demonstrar que as cosmovisões e ecologias indígenas não constituem apenas um conjunto de saberes tradicionais específicos de determinados contextos locais, mas sim sistemas complexos de conhecimento capazes de oferecer alternativas epistemológicas, éticas e políticas diante do desastre ambiental contemporâneo. As concepções indígenas sobre as relações entre pessoas, não humanos e território mostram-se especialmente relevantes em um cenário marcado pela crise climática, pela rápida degradação da biodiversidade e pelo esgotamento dos paradigmas modernos de exploração da natureza.

As cosmologias indígenas discutidas ao longo do texto não se baseiam na divisão ontológica entre natureza e cultura que sustenta a racionalidade instrumental do modelo civilizatório hegemônico. Pelo contrário, concebem o mundo como uma entidade relacional, na qual seres humanos, animais, plantas, rios, espíritos e territórios estão todos inseridos em um mesmo sistema de inter-relações. Trata-se de uma concepção relacional que envolve uma ética de responsabilidade coletiva, na qual o uso dos recursos naturais não pode ser dissociado da preservação do equilíbrio cosmológico e da continuidade da vida em suas múltiplas manifestações.

As seções iniciais indicaram que tais cosmologias não podem ser interpretadas como resquícios de um passado arcaico, mas como sistemas dinâmicos, historicamente situados e em constante transformação. Nesse sentido, a ecologia indígena não se limita a práticas de manejo sustentável, mas engloba narrativas, rituais, normas sociais e regimes de conhecimento que orientam a relação com o ambiente. Trata-se de uma racionalidade ecológica que, em muitos aspectos, antecede os debates modernos sobre sustentabilidade, justiça ambiental e direitos da natureza.

Ao promover diálogos entre as cosmovisões indígenas e o pensamento ambiental contemporâneo, o artigo demonstrou que há importantes convergências entre esses campos, especialmente no que diz respeito às críticas ao antropocentrismo e à valorização de perspectivas mais integradoras. Ao mesmo tempo, ressaltou-se que tais diálogos não devem ser compreendidos como processos de assimilação ou de tradução unidirecional dos saberes indígenas para categorias ocidentais. Ao contrário, exigem um exercício de abertura epistemológica capaz de reconhecer a legitimidade de outras formas de produzir conhecimento e de conceber o mundo.

Esse argumento foi reforçado pelos estudos de caso apresentados, que evidenciaram que os saberes ancestrais indígenas continuam em ação concreta, seja na gestão de territórios, na proteção da biodiversidade ou na formulação de alternativas locais ao modelo desenvolvimentista dominante. Essas experiências demonstram que a resistência indígena não é apenas política, mas também ontológica e epistemológica, pois questiona

as próprias bases do pensamento moderno sobre natureza, progresso e desenvolvimento.

Paralelamente, o artigo destacou os riscos e desafios éticos associados à crescente popularização dos saberes indígenas no debate ambiental global. A apropriação indevida, a mercantilização do conhecimento tradicional e a descontextualização de práticas cosmológicas representam ameaças concretas à soberania indígena. Nesse sentido, reconhecer a importância das cosmovisões indígenas implica necessariamente respeitar os direitos territoriais, culturais e políticos dos povos indígenas, bem como garantir sua participação ativa nos processos decisórios que afetam seus modos de vida.

Em síntese, as formas indígenas de compreender o mundo não oferecem uma solução técnica imediata para a crise ambiental, mas sim uma profunda reorientação ética e epistemológica. Elas desafiam os fundamentos da relação entre sociedade e natureza, questionam hierarquias ontológicas e propõem modos mais solidários, recíprocos e responsáveis de habitar o planeta. Por isso, mais do que fontes de inspiração, esses saberes devem ser reconhecidos como pilares fundamentais na construção de futuros ambientalmente sustentáveis e socialmente justos.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o fortalecimento de abordagens interdisciplinares e interculturais no campo dos estudos ambientais, estimulando novas pesquisas que aprofundem o diálogo entre saberes indígenas, ciências sociais e pensamento ecológico crítico, sempre a partir de uma postura ética, respeitosa e comprometida com a pluralidade de mundos que coexistem na Terra.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2010/2015.

BALÉE, William. Cultural forests of the Amazon: a historical ecology of people and their landscapes. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2013.

BALÉE, William. Footprints of the Forest: Ka'apor Ethnobotany – The Historical Ecology of Plant Utilization by an Amazonian People. New York: Columbia University Press, 1994.

BERKES, Fikret. Sacred Ecology. 4. ed. New York: Routledge, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pósestrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana, v. 2, n. 2, 1996, p. 115–144.

CUNHA, Manuela Carneiro da. A explosão demográfica das culturas indígenas e a proteção ambiental no Brasil. Brasília: FUNAI, 2013.

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DESCOLA, Philippe. Além de natureza e cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2014/2016; São Paulo: Editora Ubu, 2013.

DESCOLA, Philippe. Par-delà nature et culture. Paris: Gallimard, 2005.

DIEGUES, Antonio Carlos. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 2008.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014.

HECKENBERGER, Michael et al. Amazonia 1492: Pristine Forest or Cultural Parkland?. Science, v. 301, n. 5640, 2003, p. 1710–1714.

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

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, Bruno. Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia. Bauru: EDUSC, 2004.

LEFF, Enrique. Ecologia e conhecimento: a produção social do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2001.

LEFF, Enrique. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEDEROS, João Pacheco de. Cosmovisão indígena e sustentabilidade: ética e prática ambiental no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

MIGNOLO, Walter. O pensamento descolonial: alternativas ao pensamento eurocêntrico. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. 1989.

POPP, Rosa. Saberes tradicionais e manejo sustentável: práticas indígenas de conservação ambiental. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

POSEY, Darrell A. Cultural and spiritual values of biodiversity. London: UNEP/Intermediate Technology Publications, 1999.

POSEY, Darrell A. Indigenous management of tropical forest ecosystems: the case of the Kayapó Indians of the Brazilian Amazon. Agroforestry Systems, v. 3, n. 2, 1985, p. 139–158.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SHIVA, Vandana. Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

STENGERS, Isabelle. No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STOLZE LIMA, Tania. Um peixe olhou para mim: o povo Yudjá e a perspectiva. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria, 2008.

TOURAINE, Alain. Sociedade pós-industrial e crise ambiental. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001.

TURNER, Nancy J.; BERKES, Fikret. Living Knowledge: Indigenous Knowledge and Sustainability. Saskatoon: University of Saskatchewan Press, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Metafísicas canibais. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WEST, Paige; BRODY, Hugh; CHAVEZ, José. Ethnobiology and Conservation: Indigenous Knowledge in the Modern World. Oxford: Routledge, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ

RESUMO
Nos últimos anos, a compreensão do papel do brincar no desenvolvimento infantil tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas e educativas. A necessidade de valorizar o brincar é justificada pela crescente pressão por resultados imediatos nas metodologias educacionais, que frequentemente relegam essa prática a um segundo plano. No entanto, pesquisas demonstram que o brincar é crucial para a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e também para a construção de relacionamentos e expressão emocional. O brincar, muitas vezes subestimado como uma atividade puramente recreativa, é, na verdade, uma das formas mais significativas de interação da criança com o mundo ao seu redor. Para alcançar o objetivo proposto, esta revisão bibliográfica abordará diferentes perspectivas sobre o brincar, incluindo teorias psicológicas, pedagógicas e sociais. A pesquisa se fundamentará em obras clássicas e contemporâneas que discutem o brincar como um direito da criança, bem como suas implicações no desenvolvimento integra, brincar é visto como uma ferramenta essencial para o aprendizado e o desenvolvimento, contribuindo para habilidades que serão úteis ao longo da vida. Diante disso, o artigo propôs uma reflexão sobre a infância, promovendo um ambiente onde o brincar é valorizado como parte essencial do desenvolvimento infantil.

Palavra-chave: Brincar, educação, significativa, desenvolvimento e crianças.

ABSTRACT
In recent years, the understanding of the role of play in child development has gained prominence in academic and educational discussions. The need to value play is justified by the growing pressure for immediate results in educational methodologies, which often relegate this practice to a secondary level. However, research shows that play is crucial for the acquisition of motor and cognitive skills, as well as for building relationships and emotional expression. Play, often underestimated as a purely recreational activity, is, in fact, one of the most significant forms of interaction between children and the world around them. To achieve the proposed objective, this literature review will address different perspectives on play, including psychological, pedagogical and social theories. The research will be based on classic and contemporary works that discuss play as a child's right, as well as its implications for integral development. Play is seen as an essential tool for learning and development, contributing to skills that will be useful throughout life. In view of this, the article proposed a reflection on childhood, promoting an environment where playing is valued as an essential part of child development.

Keywords: Play, education, meaningful, development and children.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a compreensão do papel do brincar no desenvolvimento infantil tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas e educativas. O brincar, muitas vezes subestimado como uma atividade puramente recreativa, é, na verdade, uma das formas mais significativas de interação da criança com o mundo ao seu redor. Este fenômeno não se limita ao mero entretenimento; pelo contrário, o brincar é um meio essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo explorar e evidenciar a importância do brincar na formação integral do ser humano, especialmente na infância, por meio de uma revisão bibliográfica abrangente que sintetize as contribuições de diferentes autores e áreas do conhecimento.

A justificativa para a realização deste artigo se baseia na necessidade de reconhecer e valorizar o brincar como uma prática fundamental no contexto educacional e familiar. Em um mundo cada vez mais pautado por metodologias rígidas e pela pressão por resultados imediatos, o brincar muitas vezes

é relegado a segundo plano, sendo visto como uma atividade secundária ou até mesmo um desperdício de tempo. No entanto, diversas pesquisas indicam que o brincar é um componente crucial para o desenvolvimento saudável das crianças, contribuindo não apenas para a aquisição de habilidades motoras e cognitivas, mas também para a construção de relacionamentos interpessoais, a expressão emocional e a criatividade. Portanto, é imperativo que educadores, pais e responsáveis compreendam a relevância do brincar e o integrem de maneira intencional no cotidiano das crianças.

Para alcançar o objetivo proposto, esta revisão bibliográfica abordará diferentes perspectivas sobre o brincar, incluindo teorias psicológicas, pedagógicas e sociais. A pesquisa se fundamentará em obras clássicas e contemporâneas que discutem o brincar como um direito da criança, bem como suas implicações no desenvolvimento integral. Serão examinados conceitos centrais, como a ludicidade, a criatividade e a aprendizagem por meio da brincadeira, além das consequências da ausência de espaço e tempo para o brincar na vida das crianças. A metodologia da revisão bibliográfica permitirá uma análise crítica e reflexiva sobre as contribuições de diferentes autores e a consolidação de um entendimento mais abrangente sobre a temática.

A partir dessa abordagem, espera-se que o artigo contribua para a formação de uma base sólida que sustente a defesa do brincar como uma prática indispensável no desenvolvimento infantil. Através da disseminação desse conhecimento, pretende-se não apenas sensibilizar educadores e pais, mas também influenciar políticas públicas que reconheçam e promovam a importância do brincar em contextos formais e informais de educação. Assim, este estudo busca não apenas discutir a importância do brincar, mas também propor um olhar renovado sobre a infância, onde o brincar é visto como uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, criativa e sustentável.

O principal objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, com foco em suas implicações nas diferentes dimensões do crescimento infantil

A relevância do tema abordado nesta pesquisa emerge de um contexto em que as crianças, muitas vezes, são privados do direito de brincar devido a diversas pressões sociais, acadêmicas e tecnológicas. A crescente valorização de metodologias formais de ensino, que priorizam resultados quantitativos, pode levar à marginalização do brincar, criando um ambiente que não favorece o desenvolvimento integral da criança. Portanto, é fundamental ressaltar que o brincar não é apenas um passatempo, mas sim uma atividade essencial que promove o aprendizado e o desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Além disso, a literatura existente aponta para a importância do brincar na formação de habilidades que serão cruciais ao longo da vida, como a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Em um mundo em constante transformação, onde a inovação e a adaptabilidade são valorizadas, as experiências lúdicas se tornam ainda mais relevantes. Assim, esta pesquisa busca não apenas destacar a importância do brincar, mas também contribuir para uma mudança de paradigma nas práticas educacionais e nas políticas públicas, reconhecendo o brincar como um elemento central para o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

Em suma, ao explorar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, esta pesquisa pretende oferecer uma contribuição significativa para o entendimento e a valorização dessa prática. Através da revisão de literatura, espera-se fomentar uma discussão ampla e embasada que possa impactar positivamente educadores, pais e formuladores de políticas, promovendo um ambiente onde o brincar seja reconhecido e incentivado como uma parte fundamental da infância.

O LÚDICO NO DECORRER DA HISTÓRIA

A etimologia da palavra lúdico origina-se de “ludus” que tem como significado jogo. Desta forma se torna possível compreensão que existe uma referência apenas ao ato jogar, ao divertimento com o caráter “não sério”,

entretanto mediante estudos, o lúdico deixou de possuir apenas essa conotação de algo não construtivo e passou a ser reconhecido como algo essencial do comportamento humano que traz juntamente com o seu universo, além do divertimento, a possibilidade de aprendizagem em diversos âmbitos na criança. (PAVNOSKI, 2019)

As atividades lúdicas estão presentes em diversos períodos históricos, desde a Grécia até a Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, possuindo em cada período da história características e interpretações diferentes sobre sua importância. No início do séc. XIX as escolas começaram a trabalhar em seu dia a dia alguns princípios práticos do Froebel e também de Pestalozzi, mas foi Froebel que iniciou os estudos pesquisando para a evolução da criança através do lúdico compreendido como a ação de brincar passando a fazer parte da educação infantil. A proposta de Froebel para a educação infantil apresentava grande importância do brinquedo e do ato de brincar, contribuindo para a importância das brincadeiras livres trazendo o lúdico como uma essencial ferramenta de trabalho pedagógico do educador (PAVNOSKI, 2019).

A aprendizagem através do jogo trabalha também as questões sociais e da vida e, estão presentes nesses estudos em que os autores compreendem as atividades lúdicas como ações que estão fortemente ligadas à aprendizagem.

Ainda no campo filosófico Dewey, também contribuiu sobre o lúdico, apresentando que o jogo é uma forma de expressar a atividade espontânea que está na criança, além de ter a capacidade de juntar as necessidades lúdicas com as necessidades para a vida em sociedade ele acredita que a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, e que a escola deve proporcionar a aprendizagem da vida em sociedade (PAVNOSKI, 2019).

Para o referido autor, a educação deve se empenhar para formar a comunicação entre a criança e o seu meio que vive e convive e ainda, segundo ele, o processo de diálogo entre as crianças se dá através do jogo, quando a criança começa e se habituar às regras existentes e, consequentemente, com as que irá encontrar no decorrer da sua vida em sociedade.

O jogo simbólico é uma transformação de objetos que a criança tem e visualiza no seu dia a dia e que está em contato em símbolos. Dentre as suas funções destacam se a realização de desejos, liquidação de conflitos e a compensação, este tipo de jogo tem como principal característica a do período pré-operatório onde, a criança utiliza a representação de um objeto através de outro. A criança tem o jogo como uma atividade fundamental para o aprendizado e seu desenvolvimento não só escolar, mas para o conhecimento de mundo (PAVNOSKI, 2019).

AS CARACTERISTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ênfase no desenvolvimento integral da criança, que abrange aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos, é fundamental para compreender o papel transformador dessa fase educacional. O enfoque lúdico, onde o brincar é central para o aprendizado, reflete uma compreensão moderna do desenvolvimento infantil, valorizando a interação e a exploração do mundo.

Além disso, o texto a seguir menciona a evolução legal que consolidou a Educação Infantil como parte do sistema educacional, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, evidenciando a transição do atendimento às crianças pequenas da assistência social para a educação formal. No entanto, o texto também aponta preocupações atuais, como a dicotomia entre cuidar e educar, e a influência da racionalidade técnica nas práticas pedagógicas. Essa crítica é relevante, pois sugere a necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva para os profissionais da educação infantil, visando aprimorar a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades das crianças.

Segundo Moreira e Lara (2012, p.26) a definição do termo Educação Infantil no sistema educacional brasileiro é recente. Esse termo é utilizado para delimitar a primeira etapa da Educação Básica, responsável pela educação das crianças de zero a cinco anos. Para os que pesquisam a respeito da infância, a utilização de tal termo enquanto etapa para definir a educação da criança pequena diz respeito a uma constante explicação de seus contornos e limites no campo o qual

envolve a pesquisa sobre a infância tomada como objeto por diferentes campos do saber científico, como as áreas de saúde, do direito, do trabalho, da sociologia, da história, da antropologia e das ciências humanas e sociais, incluindo a demografia, a arquitetura, as artes, as letras, o serviço social, a linguística, a educação física e a área educacional, as quais também têm a infância como objeto de estudo e campo de intervenção.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e abrange o atendimento de crianças de 0 a 5 anos, sendo oferecida em creches e préescolas. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos. Essa fase da educação é caracterizada por um enfoque lúdico, onde o brincar é visto como uma forma essencial de aprendizado. As crianças são incentivadas a explorar, interagir e experimentar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades como a criatividade, a linguagem, a socialização e a autonomia e além disto, a educação infantil busca criar um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o bem-estar das crianças e envolva as famílias no processo educativo. É uma fase crucial para estabelecer as bases do aprendizado futuro e contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A Educação Infantil transformou-se na porta de entrada da Educação Básica com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 e com isso o atendimento de crianças pequenas passa da Assistência Social para a Educação (COSTA; OLIVEIRA, LÍRIO, 2021). Para os autores Vercelli e Strangherlim (2015) desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei 9.394/96) a qual determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, viuse, no cenário educacional, a cada ano, um aumento de pesquisas realizadas nesse nível de ensino, entretanto, a Educação Infantil ainda é motivo de preocupação dos pesquisadores de crianças pequenas, uma vez que os estudos na área ainda revelam a dicotomia entre o cuidar e educar na escola da infância, a formação (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil sendo fortemente influenciadas pela perspectiva da racionalidade técnica da educação em detrimento da razão crítico – reflexiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, é um marco importante na educação brasileira, estabelecendo os princípios e normas que regem a educação em todos os níveis, incluindo a educação infantil. Essa lei reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e enfatiza sua importância no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com esta lei a educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, atendendo crianças de 0 a 5 anos e ela ainda destaca que essa fase da educação tem como objetivo o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças, proporcionando experiências que favoreçam o aprendizado por meio do brincar e da interação.

Em suma, o texto ressalta a importância da Educação Infantil como alicerce para a formação de cidadãos conscientes e participativos, ao mesmo tempo que sinaliza desafios que precisam ser enfrentados para garantir sua efetividade.

O BRINCAR COMO ATIVIDADE PRINCIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

O brincar é considerado uma atividade normal da fase infantil, porém merece atenção, pois ele é como um instrumento para o desenvolvimento da criança, e é por meio dele que a criança aprende a ter consciência de suas ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado. Por meio do brincar, a criança realiza o exercício da criatividade, ela é impulsionada a desenvolver ações criativas, por exemplo: brincar com símbolos (imagens, livros, ou seja, objetos externos a ela) e signos (linguagem e escrita). E, assim, vai desenvolvendo autonomia.

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividadefim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância,

a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente — eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (Leontiev, 2010, p.120).

Na idade pré-escolar, o aprendizado e prática das regras e normas sociais, aprimoram a capacidade de interação. A criança brinca por meio do jogo dos papeis e, de acordo com Leontiev (2010), a relação particular entre o sentido (relação entre o motivo de uma ação e o seu objetivo imediato) e o significado (interpretações e entendimentos que a criança constrói com base na interação com outras pessoas e com os artefatos culturais) do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo, ela surge ao longo do jogo, então recisamos acrescentar também que a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, mas é dinâmico e móvel. Isto é sobretudo indicado pelos fatos relacionados com o fenômeno, que observamos por vezes, de a criança se deixar "arrebatar pelo jogo". O fenômeno expressa-se da seguinte maneira. No começo de um jogo, podemos parar de repente a atividade da criança e ela sairá facilmente da situação de jogo, cruzando, por exemplo, a linha proibida, que indica a prisão em que ela está. Quando, porém, o jogo já começou há algum tempo e a ação em conexão com as condições do objetivo do brinquedo já se repetiu muitas vezes, podemos observar um fenômeno peculiar (Leontiev, 2010, p.129).

A criança vai se apropriando do mundo real da maneira que lhe é possível, utilizando o contexto social em que vive, bem como a interação com as pessoas e os objetos ao seu redor. Ao brincar de ser cientista, por exemplo, ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas pelo cientista por operações que estejam ao seu alcance e com isso irá desenvolver uma compreensão prática e contextual dos conceitos científicos e cotidianos. O ato de imitar ajuda a criança a se aproximar da aprendizagem nas suas formas específicas, as quais se distinguem qualitativamente do “learning” animal (Leontiev, 2004). No contexto da sala de aula, é importante que o significado da atividade de ensino seja compartilhado com a criança, para que ela possa se apropriar desse significado (Cossetin e Frison, 2021). Isso permite que a criança avance no sentido de dirigir sua própria conduta. É importante esclarecer que educar as capacidades de autogoverno da conduta não significa incutir hábitos puramente mecânicos na criança (Leontiev, 1987). O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Dessa forma, ela consegue assumir as funções designadas a um adulto, que ela ainda não pode realizar na vida real. No entanto, o jogo de papéis permite que ela controle e reproduza as ações dos adultos. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a atividade principal (Leontiev, 2010). Durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela,

Por meio do brincar, a criança vai atribuindo uma função social, humana, à qual ela desempenha em suas ações. A apropriação pela criança de ações especificamente humanas manifestas, logo de origem a sua propriedade principal, a de se envolver na comunicação. A relação da criança com o mundo sempre se dá através da interação com outros seres humanos,

Esse processo de adaptação das ações realiza-se já segundo mecanismos gerais de formação da experiência individual, ou seja, as novas funções e aptidões formam-se na criança por meio do processo de apropriação da cultura, pois ela não se adapta apenas ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, mas também os torna seus, isto é, apropria-se deles (Leontiev, 2004). A união dos elementos fisiológicos elementares, que está na base das funções psíqui-

cas, se constitui no decurso da vida, e, por consequência, a formação destas funções (psíquicas) deve ser inteiramente atribuída às condições imediatas de vida, que agem durante o desenvolvimento individual (Leontiev, 2004).

JOGOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo é uma atividade essencial na vida das crianças, funcionando como um meio natural de aprendizado e desenvolvimento. Desde os primeiros anos, brincar se torna uma ferramenta poderosa que contribui para o crescimento físico, emocional, social e cognitivo dos pequenos. Vamos explorar os diferentes aspectos do valor do jogo nesse contexto.

Lima (2008, p.33-34) afirma que os jogos são situações privilegiadas, quando incentivados e valorizados no contexto educacional os quais permitem às crianças a estabilização e o enraizamento daquilo que já sabem sobre as diversas áreas. Quando, numa atividade, o professor define o conteúdo, a forma, os meios, e a utiliza como um recurso para alcançar a aprendizagem de conceitos, tal proposta não pode ser chamada de jogo, pois as suas características essenciais não foram preservadas.

Jogos estimulam a mente das crianças de diversas maneiras. Por meio de atividades lúdicas, elas aprendem a resolver problemas, a pensar criticamente e a desenvolver habilidades de raciocínio lógico. Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e jogos de memória são exemplos que desafiam as crianças a encontrar soluções e tomar decisões estratégicas e além disto, ao explorar novos conceitos durante o jogo, as crianças desenvolvem sua curiosidade e criatividade.

Schwartz (2004, p.05) vê no jogo uma ponte possível para transitar entre o real, o imaginário e o simbólico, portanto, para uma educação transformadora, na linha do desejo, que nos aponta para a necessidade de sonhar sonhos (im) possíveis.

Os jogos oferecem um espaço fértil para a criatividade florescer. Quando as crianças brincam "de faz de conta", elas criam cenários imaginários onde podem ser quem quiserem: super-heróis, exploradores ou até mesmo personagens de suas histórias favoritas. Essa liberdade criativa incentiva o pensamento original e a capacidade de inovar.

Grando (2004, p.11) em relação aos jogos apresenta as seguintes vantagens: (Re) significação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; favorece a interação social entre os alunos e a conscientização do trabalho em grupo; fator de interesse para os alunos; favorece o desenvolvimento da criatividade do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação das várias formas de uso da linguagem do resgate do prazer em aprender; atividades com jogos podem ser utilizadas para desenvolver habilidades de que os alunos necessitam, sendo útil no trabalho com alunos de diferentes níveis e tais atividades também; e por fim, permitem ao professor identificar e diagnosticar algumas dificuldades dos alunos.

Já em relação as desvantagens, Grando (2004, p.12) apresenta: quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam; tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos, por isso, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência; coerção do professor, exigindo que o aluno jogue mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; dificuldade de acesso e disponibilidade do material sobre o uso de jogos no ensino que possam vir

a subsidiar o trabalho docente.

A brincadeira é o ato de brincar, a ação lúdica. A ação da criança com os objetos (brinquedos) que a possibilita construir conhecimento, desenvolver habilidades sensoriais e percepto motoras, elaborar e descarregar conflitos e assim aprender a lidar com as emoções. A brincadeira é considerada também metacomunição, ou seja, nela a criança desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro e de compreender como esse outro pensa (MONTEIRO, 2013, p.27).

A ação lúdica na educação infantil é uma abordagem pedagógica que valoriza o brincar como uma das principais formas de aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam o jogo e a brincadeira para explorar o mundo, interagir com seus pares e desenvolver habilidades diversas. Essa prática não apenas torna o processo educativo mais prazeroso, mas também é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Para Pessoa (2022, p.51) a ação lúdica é imprescindível na educação infantil, afinal, compreende-se que nesta faixa etária escolar, durante os jogos e brincadeiras, estabelecem-se relevantes relações entre as atividades, matérias e seus significados. Os jogos assumem posição de relevância envolvendo aspectos além de práticas as quais proporcionem desenvoltura corporal, entretanto, englobem a totalidade do ser, como enfatiza a teoria referente à psicomotricidade.

A ação lúdica na educação infantil é uma prática essencial que promove o aprendizado de maneira natural e envolvente. Ao integrar o brincar ao cotidiano escolar, os educadores ajudam as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando-as para os desafios futuros com confiança e alegria.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A pesquisa apresentada oferece uma visão abrangente e crítica sobre a Educação Infantil, destacando suas características essenciais e o papel fundamental do brincar no desenvolvimento integral da criança. A transição da educação infantil de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem educacional formal, conforme estabelecido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, representa um marco significativo que reconhece a importância dessa fase na formação de cidadãos críticos e participativos.

O brincar, como atividade central, não apenas facilita o aprendizado, mas também promove a construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Através do jogo, as crianças exercitam a criatividade, a autonomia e a capacidade de interagir com o mundo ao seu redor, o que é vital para seu desenvolvimento. No entanto, a pesquisa também aponta para desafios contemporâneos, como a dicotomia entre cuidar e educar e a influência da racionalidade técnica nas práticas pedagógicas.

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma formação contínua e crítica para os educadores, para que possam integrar efetivamente o cuidar e o educar em suas atividades, garantindo um ambiente que favoreça o bem-estar e o aprendizado. A pesquisa de Moreira e Lara (2012) e os outros autores citados reforçam a importância de se investigar e aprimorar as práticas pedagógicas na educação infantil, buscando um equilíbrio que permita às crianças explorar, criar e aprender de forma significativa.

Assim, a formação de profissionais da educação infantil deve ser uma prioridade, pois são eles os agentes responsáveis por conduzir essa fase crucial do desenvolvimento humano. A valorização do brincar como um direito da criança e uma ferramenta pedagógica essencial deve ser o norte para a construção de práticas educacionais que respeitem e promovam a singularidade e a potencialidade de cada criança, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade. Portanto, é imprescindível que a pesquisa e as práticas pedagógicas continuem a evoluir, abordando as necessidades e desafios contemporâneos da educação infantil, garantindo que essa fase tão importante da vida das crianças receba a atenção e o respeito que merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gleice. A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, 2020.

Disponível em: https://isciweb.com.br/revista/4548. Acesso em: 12/04/2025.

BATTISTI, Isabel K; FRISON, Marli; MELO, Débora; ZANON, Lenir Basso. O brincar no processo do desenvolvimento da criança na perspectiva da Teoria Da Atividade de Leontiev, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/FLAVIOPEREIRAFERREIR/Downloads/ojsadmin,+14618Texto+do+artigo-60953-1-10-20240919.pdf Acesso em: 11/04/2025

COSTA. Andréa Juliana.; OLIVEIRA, Queila Cristina de.; LÍRIO, Vinícius da Silva. Práticas pedagógicas na educação infantil: interlocuções. desafios e percursos.1.ed. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.

FROEBEL, Friedrich. O formador de crianças pequenas. Série Grandes pensadores. Nova Escola: abril, 2019

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del nino em la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS. URSS: Editorial Progresso, 1987.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa:
Livros
Horizonte, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.
11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 234.

LIMA, José Milton. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MONTEIRO, Elizabeth. Criando filhos em tempos difíceis: atitudes e brincadeiras para uma infância feliz. 2.ed.rev. atual. São Paulo: Summus, 2013.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001). Maringá: Eduem, 2012.

PAVNOSKI, Luciano. A importância do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil, 2019. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2019/07/aimportancia-do-brincar.pdf Acesso em: 12/04/2025.

PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. Educação: um universo de possibilidades e realizações. Ponta Grossa: Aya, 2022.

SCHAWARTZ, Gisele Maria. Dinâmica Lúdica: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões.; STANGHERLIM, Roberta. Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

RESUMO
Dentro da perspectiva do método de desenvolvimento de uma criança, é levando em consideração que nas séries iniciais são representadas por um período essencial neste processo. Sendo assim, o artigo presente como intento salientar a importância que a Psicomotricidade tem dentro da Educação Infantil, e como ela consegue auxiliar dentro do processo de ensino e de aprendizagem da criança. Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos. Dentro da perspectiva do método de desenvolvimento de uma criança, é importante levar em consideração que as séries iniciais vão representar um período que é essencial na educação infantil. A psicomotricidade é a ponte que se relaciona de acordo com a ação, conscientizando a mente, o corpo, natura, espírito e a sociedade que se encontra totalmente ligada à personalidade e a afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Educação Infantil. Desenvolvimento

ABSTRACT
From the perspective of a child's development method, it is important to consider that the early school years represent an essential period in this process. Therefore, the present article aims to highlight the importance that Psychomotricity has within Early Childhood Education and how it can assist in the child's teaching and learning process. In early childhood education, the focus of psychomotricity is reeducation, education, and therapy. In reeducation, symptoms such as motor weakness, psychomotor instability, and developmental delays are addressed. From the perspective of a child's developmental method, it is important to take into account that the early grades represent a period that is essential in early childhood education. Psychomotricity is the bridge that relates through action, bringing awareness to the mind, body, nature, spirit, and society, all of which are closely connected to personality and affectivity.

KEYWORDS: Psychomotricity. Early childhood education. Development

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade consegue ajudar de maneira significativa na formação e na estruturação do esquema corporal e assim priorizar no estímulo da prática do movimento em todos os processos da vida da criança.
Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos.
As crianças, através das atividades podem criar, divertir, relacionar e interpretar com o mundo na qual vive. Devido a isso, existe uma enorme tendência mediante da recomendação de brincadeiras e jogos, através dos professores nos programas escolares desde a Educação Infantil.
Contudo, todos os jogos auxiliam no desenvolvimento da criança, sendo que mediante do estímulo a criança consegue proporcionar um recurso ótimo, além da contribuição com o ambiente escolar e a sua personalidade.
Dessa maneira, a psicomotricidade é a ponte que se relaciona de acordo com a ação, conscientizando a mente, o corpo, natura, espírito e a sociedade que se encontra totalmente ligada à personalidade e a afetividade.
Com os elementos básicos da psicomotricidade como a coordenação motora fina e grossa, discriminação visual, lateralidade e o esquema corporal, tem o dever de ser trabalhadas para que consigam serem desenvolvidas as ideais, noções, espaços e
conceitos que vão favorecer o desenvolvimento.
A psicomotricidade tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança. Nos primeiros anos de vida, é por

meio do corpo em movimento que a criança explora o mundo, estabelece relações, constrói conhecimentos e expressa emoções.
Na infância, o movimento não é apenas uma atividade física. Ele representa uma forma de pensar, sentir e comunicar. Quando a criança corre, pula, engatinha, dança, empilha objetos ou se equilibra, está desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais ao mesmo tempo.
É importante salientar que, se todos os elementos forem mal estruturados acabam prejudicando no ensino de aprendizagem da criança, não favorecendo o seu desempenho intelectual e motor.

DESENVOLVIMENTO

A Psicomotricidade é considerada uma área que tem como intento trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, desenvolvendo integralmente a criança. Contudo, mediante Lê Boliche (2001, p. 25) relata que a educação psicomotora ajuda de modo significativo o processo de desenvolvimento infantil, é essencial que a educação psicomotora seja inadaptações, pois são difíceis de alterar depois de estruturadas.
Na educação infantil a psicomotora é indispensável, pois possibilita uma assimilação maior das aprendizagens escolares. Para Galvão (1995. p. 10) a Psicomotricidade nada mais é que a ciência na qual tem como intento o indivíduo através do seu corpo em movimento relacionado ao mundo externo e interno.
Ou seja, relacionando ao método de maturação, que é quando o corpo é a origem das aquisições orgânicas, afetivas e cognitivas. Além de ser sustentada por três conhecimentos que são considerados básicos: cognitivo, intelecto e movimento.
Ela pode ser distinguida como uma concepção de movimento integrado e organizado onde trabalha a socialização, linguagem e experiências vividas.
Em vários estudos, até os estudiosos que são de pensamentos diversos, concordam que os primeiros anos de vida são essenciais para a maturação da criança. E, que de modo particular, é ideologia compartilhada que nos três anos de idade, a pessoa já tenha obtido as características que são principais da própria personalidade (VECCHIATO, 2003, p. 33).
Contudo, possibilitam através da psicomotricidade que a criança se expresse os seus pensamentos, ideologias, sentimentos, conceitos, sendo que o trabalho corporal que é realizado pela psicomotricidade consegue ajudar nos processos de aprendizagem.
Pois, busca superar os desafios e prevenir as possíveis inadaptações dos alunos.
Segundo Freire (1989, p. 122) aborda que:

Toda a ação configura-se possível, pois aconteceu uma ação coordenada no qual ligou os movimentos em função de um intento, o que isso quer dizer? Quer dizer que o gesto mecânico realiza uma ação co objetivo, e só se torna possível, pois aconteceu uma coordenação, ou seja, o saber corporal (FREIRE, 1989, p. 122).

O estímulo motor é tão fundamental que quando acontecem falhas no estímulo podem ocasionar falhas no aprendizado, sendo que tais falhas podem ser dificuldades de compreensão e de leitura, acarretando assim na alfabetização das crianças.
Quando se trata do termo da psicomotricidade se separa em ambas as partes, o psiquismo e a motriz, constituindo então no processo de desenvolvimento integral do indivíduo.
O sentido da palavra motriz é referente ao movimento, enquanto psico configura a atividade psíquica em duas etapas: fase cognitiva e sócio-afetiva. Em outros termos, o que pretende ser dito é que na ação da criança conseguem articular todos os seus desejos, afetividade, assim como todas as suas articulações de conceitos e possibilidades de comunicação.
Na educação infantil o foco da psicomotricidade é a reeducação, educação e terapia. Na reeducação são tratados os sintomas como a debilidade motora, as instabilidades psicomotoras e os atrasos.
Mediante Moirizo (1979) os determinados sintomas acabam trazendo outros distúrbios secundários, que são caracterizados como relacionais afetivos. Está relacionada à reeducação com a educação, nas duas partes a relação entre o indivíduo tratado e o profissional é fundamental.
Mediante Conste (1981) aborda que “o as-

pecto afetivo e relacional da relação terapêutica poderá ser o determinante elemento na dinâmica da cura". Sendo que a terapia é utilizada nos casos na qual a criança tem várias perturbações e a adaptação acaba sendo de ordem patológica.

[...] se a criança possui deficiências onde impede de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que foi recebido não respeitou as suas etapas de desenvolvimento psicomotor. Através do aspecto da prevenção, conseguiria passar da reeducação à educação psicomotora (LAPIERRE, 2002, p. 25)

Contudo, é essencial estudas as funções psicomotoras, assim como a real importância para o desenvolvimento da criança. Pois, consegue abrangi todas as aprendizagens da criança, através de etapas específicas e progressivas mediante do desenvolvimento geral de cada um.

Acontecer-se em todos os momentos da vida através de percepções que são vivenciadas, com uma intervenção de modo direto em nível cognitivo, emocional e motor, estruturando a pessoa como um todo.

Portanto, a educação passa pela facilitação da prevenção dos distúrbios corporais e das condições naturais. Acontece dentro do ambiente escolar, no meio social e na família, dentro participação dos professores e dos pais.

A reeducação psicomotora nada mais é que a ação desenvolvida em pessoas que tem distúrbios e perturbações psicomotores, focando na retomada das vivências anteriores que apresentam falhas ou as fases de educação que são ultrapassadas de modo inadequado em etapas anteriormente.

É importante que comece em tempo hábil em função da colocação das condutas psicomotoras, tendo um diagnóstico das dificuldades com o intuito de traçar o programa de reeducação.

Sendo que a sua atribuição é contida em diversos campos da educação física, fisioterapia, pedagogia, terapia educacional, educadores, médicos da área psíquica e motora e entre outros. Porém, para que se tenha uma boa reeducação é necessário ter uma tranquilidade e quiçá o intercambio afetivo e presente do reeducador com o aluno.

A meta da terapia psicomotora é tornar a criança um ator, sendo que o corpo tem sua posição, se caso contrário, torna-se ausente. E, para que isso aconteça, é necessário que o terapeuta mantenha a posição e não se imaginar no lugar da criança.

Com o auxílio terapêutico, através do movimento, tende-se a melhorar os processos de elaboração, integração e realização dele. Notando que corpo, como Walton (1999, p. 56) aborda que é instrumento de ação mediante do mundo, e um instrumento de relação com o próximo, a perspectiva de terapia é fundamentalmente distintas dos outros métodos tradicionais e quiçá das técnicas que são clássicas.

Vale ressaltar que não é uma ginástica corretiva a terapia psicomotora. Ou seja, é uma abordagem nova dos problemas de motricidade, iniciando de um aspecto fundamental e básico, que vai ajudar a criança nas múltiplas ações de adaptação à vida corrente.

Tem como pretensão readaptar o indivíduo à atividade mental que preside na elaboração do movimento, busca a melhoria das estruturas psíquicas através da transmissão, controle de movimentos e na execução, mediante de se ter um melhor reconhecimento no espaço-temporal, tendo como base maior disponibilidade corporal, visando assim à integração mental do movimento.

Os educadores podem motivar as crianças ligando domínio como motor, cognição, emoção e linguagem e emoção para procurar dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

A educação psicomotora é crucial na aprendizagem escolar, e dizem que "foi por isso que inicialmente propusemos às creches" (De Meu e Setas (1989, p. 21).

A premissa da educação psicomotora é ajudar a amadurecer os processos neurais, desde o desempenho motor da criança até sua autonomia. "O indivíduo não é criado da noite para o dia, mas é construído através da interação com o ambiente e das próprias conquistas".

A psicomotora desempenha um papel fundamental como suporte para ajudar a criança a adquirir conhecimento sobre o mundo ao seu redor através de seu corpo, suas percepções e sensações. Por esse pretexto, algumas escolas enfatizam a educação psi-

comotora em muitas instituições escolares, que são aplicadas de modo principal na Educação Infantil e quiçá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Sendo que essa fase é que as crianças estão descobrindo sobre elas e o mundo na qual se vive. Segundo os especialistas como psicólogos, neuropsiquiatrias e fonoaudiólogos repassam que é importante a psicomotricidade no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida dela, para que se compreenda que tal desenvolvimento é um momento de adquirir a nível físico e fundamental no universo intelectual e emocional dela.
Mediante Lassos (1984) trata a educação psicomotora como um envolvimento e
comanda todo o método de aprender, assim como no individual quanto no coletivo. É a própria psicomotricidade que ajuda o aluno no processo de aprendizagem e consegue contribuir dentro do processo de apreensão nas atividades escolares.
Dando suporte para o desenvolvimento intelectual, sendo trabalhadas, mediante das experiências motoras, requerendo assim a sua realização na utilização de funções cognitivas, isso faz com que a psicomotricidade seja um método que permite e ajuda no desenvolvimento da inteligência humana.
Sendo assim, vários psicólogos levam em consideração que quanto mais cedo iniciar o aprendizado das crianças, o seu desenvolvimento será melhor, pois na infância as crianças estão passando por muitas transformações cognitivas, físicas e afetivas, elas podem ser utilizadas no aprendizado como experiências.
É importante lembrar que quanto mais estimulado o aluno for à psicomotricidade, maior será o seu aprendizado. Desse modo, as escolas de ensino procuram dar oportunidades para as crianças, aumentar o potencial motor e as condições de aperfeiçoar capacidades básicas, sempre usando o movimento para que atinja as aquisições que são mais elaboradas.
Nos indivíduos as habilidades são desenvolvidas mediante da sua interação com o meio em que vive, ou seja, quando mais conhecimento ele tem, assim será o seu desenvolvimento. De antemão, é devido a isso que a Psicomotricidade é muito fundamental para a Educação Infantil.
De acordo com RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) o trabalho utilizando o movimento tem que acontecer desde os primeiros anos de vida da criança e é super necessário que se tenha respeito à especificidades de cada faixa etária, e devem respeitar as várias culturas corporais diferentes.
Quando se trata dos conteúdos o RCNEI aborda que:

Eles deverão dar prioridade ao desenvolvimento das capacidades instrumentais e expressivas do movimento, dessa maneira possibilita a apropriação corporal das crianças de maneira que consigam agir com cada vez mais intencionalidade, tendo que ser organizadas em um método integrado e contínuo. Tal método envolve várias experiências corporais, que são visíveis de serem efetuadas pela criança em momentos de interação ou até mesmo sozinha (BRASIL, 1998, p. 29).

Com os variados materiais e espaços, os variados repertórios de cultura corporal são expressos em jogos, brincadeiras, atividades esportivas, jogos e quiçá de outras atividades sociais, elas são essenciais para que o processo aconteça.
Quando o professor faz a utilização da psicomotricidade estará auxiliando na precaução de dificuldades se tratando da aprendizagem.

Independente do método adotado e da experiência proposta, o professor tem o dever de considerar as funções psicomotoras que tem pretensão de reforçar nas crianças com as quais está desenvolvendo. Mesmo considerando que, em qualquer atividade proposta ou exercício, uma função psicomotora está sempre associada a outras e é fundamental que o professor tenha consciência de onde quer chegar e o que almeja (NEGRINE, 1995, p. 25).

Portanto, é fundamental que ao se tratar da educação psicomotora o professor de modo inicial necessita ter conhecimento do desenvolvimento infantil e quiçá das funções psicomotoras, para que o segundo passo seja organizar o seu planejamento de aulas.

Ou seja, o professor necessita ter consciência de qual a dificuldade cada aluno vai apresentar em especial e como a psicomotricidade pode trabalhar para que solucione os problemas expostos.
Dentro do processo de educação infantil, a criança procura por experiências no próprio corpo, criando conceitos e organizando o seu esquema corporal. Para tanto, com a ajuda da psicomotricidade, dar permissão de que seja compreendido de maneira de como a criança irá compreender o seu corpo e quiçá as possibilidades de se expressar mediante do mesmo.
Na educação infantil é fundamental para que a criança passe pela etapa para que se desenvolva mediante as atividades que são aplicadas para uma determinada idade tendo como objetivo o seu incentivo.
Ressalta-se que dentro da educação infantil a psicomotricidade é de grande valia, prevendo a formação da base que é indispensável para o desenvolvimento psicológico, afetivo e motor, possibilitando mediante das atividades lúdicas e dos jogos, que a criança conscientize sobre seu corpo.
Através de recriações a criança consegue envolver as suas aptidões perceptivas alterando os seus comportamentos psicomotores. Sendo assim, é fundamental que a recriação pratique atividades mediante dos níveis de maturação biológica da criança.
Sobre as atividades de caráter recreativo, Lima (2007) aborda que:

[...] são considerados exemplos bons, até porque favorecem a consolidação dos hábitos, assim como o desenvolvimento mental e corporal, quiçá na melhoria da aptidão física, criativa e da socialização, notando como um todo na formação de sua personalidade (LIMA, 2007).

É fundamental abordar que existem dificuldades da psicomotricidade na educação infantil, pois algumas crianças necessitam de mais estímulos dentro da escola, para que assim através deles o seu processo de aprendizagem consiga ser eficaz, dentro da escola com as atividades simples no decorrer do dia a dia. Contudo, é essencial que verifique se existem crianças que são diferentes, sendo que sua inteligência é normal, acabam sendo chamados de desastrados.
Esses alunos têm dificuldades em relacionar com o próximo, derrubam objetos em locais que estão passando, tem movimentos pesados e lentos, postura relaxada, letras ilegíveis, dificuldade em reconhecer qual é esquerda e direita, desconcentração, ou seja, são vários problemas que tais crianças podem demonstrar (OLIVEIRA, 2011).
As crianças que possuem todas essas dificuldades acima são necessárias que sejam estimuladas dentro da escola, e em determinados casos é preciso ter encaminhamento de uma pessoa especialista, para que consiga desenvolver tais dificuldades.
Existem relatos de que as crianças são prejudicadas, pois o encaminhamento acabou chegando tarde, alem de ter erros automáticos, de modo principal na escrita e na leitura.
Portanto, é essencial que o professor perceba que determinados alunos não conseguem realizar nas atividades de modo satisfatório dando suporte dentro da sala de aula de todos os jeitos que os alunos não possuem uma coordenação motora desenvolvida de maneira correta.
Com a reeducação ao ser utilizada com a psicomotricidade fica responsável por estimular as funções psicomotoras das crianças, que foram fracassadas no seu desenvolvimento. É uma ação voltada para o déficit motor, tendo como intento de tocar o dia a dia.
Dessa maneira, a criança acaba desenvolvendo mediante de sua fase de desenvolvimento, só é preciso levar estímulo para que a criança consiga ter um desempenho na qual favoreça todas as suas funções psicomotoras.
A psicomotricidade ocupa um lugar essencial na Educação Infantil porque integra corpo, emoção e pensamento no processo de desenvolvimento da criança. Nos primeiros anos de vida, é por meio do corpo e do movimento que a criança conhece o mundo, estabelece vínculos, expressa sentimentos e constrói as primeiras formas de linguagem.
Na infância, aprender não acontece apenas sentado ou ouvindo explicações. A criança pensa com o corpo em movimento. Quando corre, pula, empilha objetos, rola no chão, brinca de imitar animais ou dança ao som de

uma música, está organizando percepções sobre si mesma, sobre o espaço e sobre as pessoas ao redor.

A psicomotricidade favorece exatamente essa integração entre movimento, emoção e pensamento, contribuindo para o desenvolvimento integral. Ao explorar o próprio corpo, a criança amplia a consciência corporal, desenvolve equilíbrio, coordenação, lateralidade e noção espacial. Essas conquistas são fundamentais para muitas aprendizagens futuras, inclusive para processos como desenho, escrita, leitura e organização do pensamento.

Outro aspecto importante é o campo socioemocional. Durante as brincadeiras corporais, as crianças experimentam limites, esperam a vez, negociam espaços e descobrem diferentes formas de interação. Nessas experiências, surgem gestos de cuidado, convites para brincar e pequenas narrativas corporais que revelam a construção das relações.

Quando o professor organiza ambientes ricos em movimento — circuitos motores, brincadeiras com bolas, tecidos, caixas, rampas, cordas, trilhas no chão ou explorações no solário e no pátio — cria oportunidades para que o corpo da criança seja protagonista da aprendizagem. O espaço deixa de ser apenas um lugar de permanência e passa a ser um território de descobertas.

Nessa perspectiva, o brincar ganha centralidade. Brincadeiras como correr atrás de bolhas de sabão, equilibrar-se em troncos, subir e descer pequenos desníveis do terreno ou explorar areia e água permitem que a criança experimente sensações, organize o corpo e desenvolva autonomia.

Autores que estudam a infância destacam essa relação profunda entre movimento e desenvolvimento. Henri Wallon, por exemplo, compreendia o corpo como primeira forma de expressão da criança. Antes mesmo das palavras, gestos, olhares e movimentos já comunicam intenções, desejos e emoções.

Por isso, na Educação Infantil, trabalhar psicomotricidade não significa apenas propor exercícios motores. Significa oferecer experiências corporais significativas, em ambientes acolhedores, onde a criança possa explorar, arriscar, experimentar e construir confiança em si mesma.

Quando a escola valoriza o corpo em movimento, reconhece que a infância precisa de menos paredes e mais céu, mais natureza, mais espaço para correr, rolar, escalar, investigar texturas e descobrir o mundo com curiosidade.

Trabalhar psicomotricidade na Educação Infantil significa favorecer experiências em que corpo, emoção, pensamento e movimento caminham juntos. Na infância, movimento é forma de expressão, descoberta e construção de identidade. Por isso, propostas psicomotoras devem nascer do brincar, da exploração do espaço e das interações entre crianças.

A psicomotricidade contribui diretamente para os campos de experiência da BNCC, principalmente “Corpo, gestos e movimentos”, além de dialogar com “O eu, o outro e o nós”, pois envolve relação com o próprio corpo e com os colegas.

A seguir estão formas práticas e pedagógicas de desenvolver psicomotricidade na Educação Infantil

CIRCUITOS MOTORES

Organizar percursos no espaço com diferentes desafios corporais.

Exemplos:

- passar por dentro de túnel
- equilibrar-se em linha no chão
- pular dentro de bambolês
- subir em pequenos obstáculos
- rastejar embaixo de mesas

Essas experiências ajudam a criança a:

- perceber o próprio corpo
- desenvolver equilíbrio
- experimentar noções de espaço (dentro, fora, em cima, embaixo)

Além disso, circuitos podem acontecer no pátio, no solário ou em espaços externos, valorizando uma infância com mais movimento e contato com o ambiente.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS DE MOVIMENTO

Brincadeiras populares são riquíssimas para psicomotricidade:

- amarelinha
- pega-pega
- corre cotia
- estátua
- dança das cadeiras
- pular corda

Essas atividades desenvolvem:

- coordenação motora
- ritmo
- atenção
- interação social.

MÚSICA E MOVIMENTO

Rodas cantadas permitem que corpo e linguagem caminhem juntos.

- Exemplos:
- cantigas com gestos
- imitação de animais
- dança livre com diferentes ritmos
- brincadeiras de parar e movimentar

Durante essas experiências, crianças experimentam ritmo, lateralidade e expressão corporal.

BRINCADEIRAS COM MATERIAIS

- Materiais simples ampliam experiências corporais:
- bolas de diferentes tamanhos
- caixas grandes para entrar e empurrar
- tecidos para se esconder
- bambolês
- cordas

A manipulação desses objetos favorece:

- coordenação motora ampla
- força
- percepção espacial
- criatividade no brincar.

EXPLORAÇÃO DA NATUREZA

Ambientes externos são grandes aliados da psicomotricidade.
Experiências possíveis:

- subir pequenos barrancos
- caminhar em diferentes pisos (terra, grama, areia)
- carregar folhas e galhos
- correr no espaço aberto

Contato com natureza amplia experiências sensoriais e corporais, algo muito valorizado nas propostas atuais de Educação Infantil.
Observação intencional do professor
Mais importante que “ensinar movimentos” é observar como cada criança se movimenta:

- como corre
- como pula
- como segura objetos
- como se orienta no espaço

Essa observação permite planejar novas experiências que ampliem as descobertas do grupo.

CONCLUSÃO

Mediante da bibliografia procurada para que fosse necessária a realização deste artigo, teve ajuda para se ter um maior entendimento dos assuntos sobre a psicomotricidade.
É importante que a educação psicomotora seja levada em consideração como uma educação de base dentro da escola primária. A psicomotora desempenha um papel fundamental como suporte para ajudar a criança a adquirir conhecimento sobre o mundo ao seu redor através de seu corpo, suas percepções e sensações. Por esse pretexto, algumas escolas enfatizam a educação psicomotora em muitas instituições escolares, que são aplicadas de modo principal na Educação Infantil e quiçá nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Ressalta-se que dentro da educação infantil a psicomotricidade é de grande valia, prevendo a formação da base que é indispensável para o desenvolvimento psicológico, afetivo e motor, possibilitando mediante das atividades lúdicas e dos jogos, que a criança conscientize sobre seu corpo.
Contudo, ficou claro a importância de se tra-

balhar a psicomotricidade dentro da educação infantil. Pois, seu intento é as atividades motoras, promovendo então o desenvolvimento das crianças.
Quando criança corre, rola, pula, dança ou se equilibra, não está apenas gastando energia. Está construindo consciência corporal, autonomia e confiança.
Como lembra Henri Wallon, desenvolvimento infantil acontece na integração entre movimento, emoção e pensamento. O corpo é uma das primeiras formas de linguagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília. Volume Três.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade, Educação e Reeducação. Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GALVÃO, I. Henri Walton: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

LIMA, A. Psicomotricidade na Educação Infantil – desenvolvendo suas capacidades. 2007. Disponível em: <http://www.colegiosantamara.com.br/aprendamais/artigos/ver.asp?artigo_id=9>. Acesso em: 04 de março de 2022.

NEGRINE, Airton. A coordenação psicomotora e suas aplicações. Porto Alegre, 1988, p. 25

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ROVERSSI, Tabata Tatiane Ramalho; FIER, José Rubens. Os Benefícios da Psicomotricidade na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/beneficios-da-psicomotricidade> acesso em: 24/03/2022

SOUZA, Edilania Lopes de; MONTEIRO, Shirley R.A. F. A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade-naeducacao-infantil.htm#:~:text=A%20psicomotricidade%20possibilita%20a%20crian%C3%A7a,prevenir%20poss%C3%ADveis%20inadapta%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos> Acesso em: 02/04/2022

VECCHIATO, Mauro. A terapia psicomotora. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003, p. 10.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: PEQUENAS AÇÕES, GRANDES IMPACTOS

PATRICIA APARECIDA KIMURA

RESUMO
A sustentabilidade tem se consolidado como um dos principais temas do século XXI, diante dos crescentes desafios ambientais, sociais e econômicos enfrentados globalmente. O presente artigo aborda o conceito de sustentabilidade sob a perspectiva prática, destacando como pequenas ações cotidianas podem gerar grandes impactos positivos para o meio ambiente e para a sociedade. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica do desenvolvimento sustentável, com base nos três pilares que o estruturam: ambiental, social e econômico. Em seguida, discute-se a importância do consumo consciente, da economia de água e energia, da gestão adequada de resíduos e da educação ambiental como instrumentos fundamentais para a promoção de mudanças efetivas. Também são analisados o papel das empresas e das políticas públicas na construção de cidades mais sustentáveis. Conclui-se que, embora os desafios globais exijam estratégias amplas e cooperação internacional, as atitudes individuais desempenham papel essencial na transformação da realidade socioambiental. Dessa forma, a prática sustentável no cotidiano configura-se como ferramenta acessível e indispensável para a construção de um futuro equilibrado e responsável.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Desenvolvimento sustentável; Consumo consciente; Educação ambiental; Responsabilidade socioambiental

ABSTRACT
Sustainability has become one of the central issues of the 21st century due to the increasing environmental, social, and economic challenges faced worldwide. This article discusses sustainability from a practical perspective, emphasizing how small everyday actions can generate significant positive impacts on the environment and society. Initially, the theoretical foundation of sustainable development is presented, based on its three main pillars: environmental, social, and economic. Subsequently, the importance of conscious consumption, water and energy conservation, proper waste management, and environmental education is examined as essential tools for promoting effective change. The role of companies and public policies in building more sustainable cities is also analyzed. The study concludes that although global challenges require broad strategies and international cooperation, individual actions play a crucial role in transforming socio-environmental reality. Therefore, sustainable practices in daily life are accessible and indispensable tools for building a balanced and responsible future.

KEY-WORDS: Sustainability; Sustainable development; Conscious consumption; Environmental education; Socio-environmental responsibility.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade tornou-se tema central nas discussões contemporâneas devido ao avanço das crises ambientais, sociais e econômicas que afetam o planeta. O crescimento populacional, a industrialização acelerada e os padrões de consumo excessivo intensificaram problemas como desmatamento, poluição, mudanças climáticas e escassez de recursos naturais.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi consolidado a partir do Relatório Brundtland, publicado em 1987, que o definiu como o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades do presente sem comprometer as futuras gerações. Posteriormente, conferências internacionais como a Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, reforçaram o compromisso global com a pauta ambiental. A assinatura do Acordo de Paris também representou um marco no enfrentamento das mudanças climáticas.

Entretanto, a sustentabilidade não depende apenas de acordos internacionais e políticas públicas. Pequenas ações individuais, quando realizadas de forma coletiva e contínua, possuem grande potencial transformador. Assim, este artigo tem como ob-

jetivo analisar como atitudes simples do cotidiano podem gerar impactos significativos na construção de uma sociedade mais sustentável.

A educação ambiental é reconhecida internacionalmente como elemento estratégico para a promoção do desenvolvimento sustentável. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2015), a construção de sociedades sustentáveis depende diretamente da formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender a interdependência entre fatores ambientais, sociais e econômicos. A Agenda 2030 enfatiza que a educação deve promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências, valores e atitudes voltadas para a sustentabilidade, incluindo o respeito à diversidade cultural, a promoção da justiça social e o uso responsável dos recursos naturais. Nesse sentido, a educação ambiental é entendida como instrumento de transformação social, pois estimula mudanças de comportamento individuais e coletivas necessárias para enfrentar desafios globais como as mudanças climáticas, a pobreza e a degradação ambiental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015)

De acordo com a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no relatório Nosso Futuro Comum:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele contém em si dois conceitos-chave: o conceito de "necessidades", sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a ideia de limitações impostas pelo estado da tecnologia e da organização social à capacidade do meio ambiente de atender às necessidades presentes e futuras. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1987, p. 41).

Essa definição tornou-se referência mundial e consolidou o entendimento de que sustentabilidade não se limita à preservação ambiental, mas envolve justiça social e responsabilidade intergeracional. A partir desse marco conceitual, políticas públicas, acordos internacionais e iniciativas privadas passaram a incorporar o princípio da responsabilidade compartilhada na gestão dos recursos naturais.

Conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável:

Estamos determinados a proteger o planeta da degradação, inclusive por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e da tomada de medidas urgentes sobre a mudança do clima, para que ele possa atender às necessidades das gerações presentes e futuras. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Comprometemo-nos a alcançar o desenvolvimento sustentável nas suas três dimensões — econômica, social e ambiental — de forma equilibrada e integrada. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 1).

Essa declaração reforça que a sustentabilidade não está restrita à preservação ambiental, mas envolve compromissos globais com justiça social, crescimento econômico responsável e proteção dos recursos naturais. A Agenda 2030 consolida a ideia de que governos, empresas e cidadãos compartilham responsabilidades na construção de um modelo de desenvolvimento mais equilibrado e inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

A sustentabilidade, conforme amplamente discutido na literatura, é estruturada sobre três pilares fundamentais: ambiental, social e econômico. Cada um desses pilares desempenha papel crucial na construção de um desenvolvimento equilibrado, sendo interdependentes e complementares, de forma que a efetividade de um depende da integração com os demais.

O pilar ambiental tem como objetivo central a preservação dos ecossistemas, a manutenção da biodiversidade e o uso racional dos recursos naturais. Ele busca minimizar impactos ambientais negativos decorrentes da ação humana, como desmatamento, polui-

ção e sobre exploração de recursos hídricos e minerais. Além disso, enfatiza a importância da mitigação das mudanças climáticas e da promoção de práticas de conservação, como reflorestamento, proteção de áreas de preservação permanente e incentivo à produção e consumo sustentáveis. Este pilar não se limita à proteção do ambiente natural, mas também reconhece que a sustentabilidade econômica e social depende da integridade dos ecossistemas, pois recursos naturais degradados comprometem a saúde, a produção de alimentos e a estabilidade de comunidades inteiras.

O pilar social, por sua vez, está centrado na promoção da equidade, da inclusão social e da qualidade de vida da população. Ele visa reduzir desigualdades, garantir acesso universal a serviços essenciais como saúde, educação e saneamento básico, e assegurar condições dignas de trabalho. A dimensão social da sustentabilidade também enfatiza a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural e a construção de sociedades mais justas e coesas. Para que políticas e práticas ambientais e econômicas sejam eficazes, é necessário que as pessoas estejam engajadas, informadas e empoderadas, demonstrando que sustentabilidade é tão social quanto ambiental.

O pilar econômico propõe um modelo de crescimento responsável, que concilie produtividade com responsabilidade socioambiental. Ele envolve práticas que promovam eficiência, inovação tecnológica e utilização racional de recursos, garantindo que o desenvolvimento econômico não comprometa os recursos naturais nem agrave as desigualdades sociais. Empresas e governos que adotam princípios econômicos sustentáveis buscam reduzir desperdícios, otimizar processos produtivos e incentivar mercados verdes, criando condições para que a prosperidade seja duradoura e compatível com a conservação ambiental e o bem-estar social.

A integração desses três pilares evidencia que a sustentabilidade não pode ser encarada de forma fragmentada ou isolada. Um desenvolvimento que priorize exclusivamente o crescimento econômico, por exemplo, sem considerar impactos ambientais ou desigualdades sociais, tende a ser insustentável a médio e longo prazo. Da mesma forma, políticas ambientais sem inclusão social ou viabilidade econômica dificilmente terão continuidade e impacto real. Assim, a sustentabilidade exige uma abordagem sistêmica e interdependente, em que decisões econômicas, sociais e ambientais sejam tomadas de maneira equilibrada e consciente, garantindo responsabilidade intergeracional e preservando o planeta para as futuras gerações.

Autores como Sachs (2002) reforçam que a eficácia da sustentabilidade depende da harmonização dessas três dimensões, considerando que ações em um pilar repercutem nos demais. A literatura contemporânea aponta que estratégias bem-sucedidas combinam planejamento integrado, educação ambiental, políticas públicas consistentes e engajamento da sociedade civil, demonstrando que a sustentabilidade é um processo contínuo e dinâmico, que exige atenção simultânea às necessidades do presente e às possibilidades do futuro.

PEQUENAS AÇÕES NO COTIDIANO

CONSUMO CONSCIENTE

O consumo consciente constitui uma das estratégias mais importantes para a promoção da sustentabilidade, pois envolve a tomada de decisões de compra e utilização de recursos de maneira responsável e ética. Trata-se de uma prática que vai além da simples escolha de produtos, abrangendo a reflexão sobre os impactos socioambientais das atividades de produção, distribuição e descarte dos bens consumidos. Ao adotar o consumo consciente, o indivíduo considera fatores como a origem dos produtos, as condições de trabalho envolvidas na sua fabricação, os recursos naturais utilizados, a emissão de poluentes e a durabilidade dos bens adquiridos.

Um dos principais objetivos do consumo consciente é reduzir desperdícios e evitar o consumo excessivo, desafiando a lógica do consumo desenfreado que caracteriza grande parte das sociedades contemporâneas. Essa postura implica repensar hábitos cotidianos, desde a escolha de alimentos e vestuário até a utilização de eletrônicos e produtos de higiene. Estratégias como planejamento de compras, preferência por pro-

dutos de menor impacto ambiental, reutilização de materiais e reparo de bens em vez de descarte contribuem para a redução da pressão sobre os recursos naturais e para a minimização da geração de resíduos.

Outro aspecto central do consumo consciente é a valorização de produtos locais e de empresas comprometidas com práticas socioambientais. Ao optar por produtos produzidos em nível local, o consumidor estimula economias regionais, reduz emissões de gases de efeito estufa associadas ao transporte de mercadorias e fortalece cadeias produtivas mais transparentes. Além disso, a preferência por empresas que adotam políticas ambientais e sociais responsáveis — como certificações de sustentabilidade, programas de reciclagem e condições de trabalho justas — incentiva o mercado a se alinhar com princípios éticos, promovendo uma economia mais equilibrada e sustentável.

O consumo consciente também possui dimensão educativa e cultural, uma vez que transforma o comportamento do consumidor e influencia hábitos de comunidades inteiras. A literatura acadêmica destaca que a disseminação de informações sobre impactos ambientais, sociais e econômicos associados a produtos e serviços é fundamental para o engajamento social. Campanhas educativas, rotulagem ambiental e incentivos governamentais podem potencializar esse engajamento, tornando o consumo consciente uma prática mais acessível e integrada à rotina das pessoas.

Em síntese, o consumo consciente representa uma interseção entre responsabilidade individual e transformação social. Cada decisão de compra pode gerar efeito multiplicador, estimulando práticas empresariais sustentáveis, fortalecendo economias locais e reduzindo impactos ambientais. Assim, a adoção de hábitos conscientes no consumo diário não apenas contribui para a preservação do meio ambiente, mas também promove equidade social e responsabilidade econômica, consolidando o consumo como um instrumento estratégico para a sustentabilidade.

ECONOMIA DE ÁGUA E ENERGIA

A economia de água e energia representa um dos pilares fundamentais da sustentabilidade prática, pois envolve atitudes simples do dia a dia capazes de gerar impactos ambientais, econômicos e sociais significativos. A água, recurso essencial à vida, é finita e vulnerável à poluição, ao uso excessivo e à escassez causada por mudanças climáticas e urbanização desordenada. Assim, a adoção de práticas conscientes no consumo hídrico é fundamental para garantir a disponibilidade desse recurso para as gerações futuras.

Entre as estratégias mais eficazes, destaca-se o fechamento da torneira durante atividades como escovar os dentes, lavar louças ou ensaboar as mãos, evitando o desperdício diário de litros de água potável. A reutilização da água da chuva, através de cisternas e sistemas de captação, permite sua aplicação em tarefas não potáveis, como regar plantas, limpar pisos ou dar descarga em vasos sanitários, reduzindo a demanda sobre o abastecimento público. Além disso, a redução da duração de banhos contribui diretamente para a diminuição do consumo residencial de água, resultando em economia financeira e menor pressão sobre os sistemas de tratamento e distribuição.

Paralelamente, a economia de energia elétrica é igualmente importante para reduzir impactos ambientais, sobretudo aqueles associados à emissão de gases de efeito estufa provenientes da geração de eletricidade em usinas termelétricas e hidrelétricas. O uso racional de energia inclui práticas como desligar aparelhos da tomada quando não estiverem em uso, evitar o modo standby, substituir lâmpadas incandescentes por lâmpadas LED de baixo consumo e priorizar o aproveitamento da luz natural sempre que possível. Cada uma dessas atitudes, quando adotada de forma contínua, contribui para a redução da demanda energética, diminuição da poluição atmosférica e mitigação das mudanças climáticas.

Além dos benefícios ambientais, a economia de água e energia apresenta impactos econômicos diretos e indiretos. A redução do consumo doméstico implica em contas de água e energia mais baixas, aumentando o poder aquisitivo das famílias. Em escala coletiva, diminui a necessidade de investimentos em infraestrutura, como construção de reservatórios, estações de tratamento e ex-

pansão da rede elétrica, promovendo eficiência econômica e melhor uso dos recursos públicos.

Do ponto de vista social, a adoção dessas práticas reforça a consciência ambiental da população e promove hábitos de consumo mais responsáveis, que podem ser replicados em comunidades, escolas e empresas. Iniciativas educativas, campanhas de conscientização e políticas de incentivo, como descontos em contas de energia ou água para consumidores que adotam práticas sustentáveis, têm se mostrado eficazes na ampliação do impacto dessas ações.

Portanto, a economia de água e energia não deve ser encarada como uma medida isolada, mas como parte de um conjunto de práticas integradas de sustentabilidade, que envolvem mudanças de comportamento, responsabilidade individual e participação coletiva. Pequenos gestos cotidianos, quando realizados de forma contínua e disseminados socialmente, podem gerar efeitos multiplicadores, contribuindo para a preservação ambiental, redução de custos e fortalecimento de uma cultura de sustentabilidade no cotidiano.

GESTÃO DE RESÍDUOS

A gestão de resíduos sólidos constitui uma das práticas mais importantes para a sustentabilidade no cotidiano, pois atua diretamente na preservação ambiental, na saúde pública e na eficiência econômica. O aumento da população, o crescimento urbano e os padrões de consumo intensivo têm gerado volumes crescentes de resíduos, tornando indispensável a implementação de estratégias que minimizem seu impacto sobre o meio ambiente e a sociedade.

A aplicação dos princípios dos 3Rs – reduzir, reutilizar e reciclar representa a base de uma gestão de resíduos eficaz. O primeiro princípio, reduzir, consiste em diminuir a geração de lixo desde a origem, por meio de escolhas conscientes, como a compra de produtos com menos embalagem, a preferência por itens duráveis e a diminuição do consumo desnecessário. Essa prática reduz a pressão sobre aterros sanitários, diminui custos de transporte e tratamento de resíduos e contribui para a conservação de recursos naturais utilizados na produção.

O segundo princípio, reutilizar, envolve a extensão do ciclo de vida dos materiais e produtos, seja por meio de consertos, do reaproveitamento em novas funções ou da doação de itens em bom estado. Por exemplo, potes plásticos podem ser utilizados para armazenar alimentos ou organizar objetos domésticos, roupas podem ser doadas ou transformadas em novos tecidos, e móveis podem receber reformas para prolongar sua utilidade. Essa abordagem não apenas reduz a quantidade de lixo, mas também promove economia e criatividade na sociedade.

O terceiro princípio, reciclar, consiste na transformação de materiais já utilizados em novos produtos, evitando que resíduos sejam descartados de forma inadequada no meio ambiente. A separação correta do lixo, dividindo papel, plástico, vidro, metal e orgânicos, é fundamental para viabilizar a reciclagem. A compostagem doméstica, por exemplo, permite que resíduos orgânicos, como restos de alimentos e podas de plantas, sejam transformados em adubo natural, enriquecendo o solo e reduzindo a necessidade de fertilizantes químicos.

Além disso, a gestão adequada de resíduos está diretamente relacionada à saúde pública e à redução da poluição ambiental. O descarte incorreto de resíduos sólidos pode contaminar solo, água e ar, facilitando a proliferação de vetores de doenças e prejudicando ecossistemas. A correta destinação dos resíduos, aliada a políticas públicas de coleta seletiva e incentivo à reciclagem, contribui para minimizar esses impactos e para o desenvolvimento de cidades mais limpas e sustentáveis.

Do ponto de vista econômico, a gestão de resíduos também apresenta vantagens. A reciclagem gera oportunidades de emprego em cooperativas de catadores, empresas de reaproveitamento e indústrias de transformação de materiais, além de reduzir a necessidade de novos recursos para produção. Essa integração entre responsabilidade ambiental, social e econômica evidencia como práticas simples de gestão de resíduos podem gerar benefícios múltiplos, reforçando a ideia de sustentabilidade integrada.

Portanto, a gestão de resíduos não se limita apenas à separação do lixo, mas envolve mudança de hábitos, planejamento e educação

ambiental. Ao adotar práticas conscientes de redução, reutilização e reciclagem, cada cidadão contribui para a preservação do planeta, fortalece a economia local e promove qualidade de vida para a sociedade, transformando pequenas ações em impactos significativos para a sustentabilidade coletiva.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO

A educação ambiental é reconhecida como instrumento estratégico para a promoção da sustentabilidade e transformação social, desempenhando papel central na formação de cidadãos conscientes e críticos. Ela vai além da simples transmissão de informações sobre meio ambiente, buscando estimular atitudes e comportamentos responsáveis que reflitam compreensão da interdependência entre os fatores ambientais, sociais e econômicos (SACHS, 2002). Ao integrar conhecimento, valores e habilidades, a educação ambiental promove o desenvolvimento de competências que capacitam indivíduos a tomar decisões informadas e éticas, contribuindo para a construção de sociedades mais equilibradas e resilientes.

A inserção da temática ambiental nos currículos escolares constitui um dos meios mais eficazes de consolidar essa cultura de responsabilidade socioambiental. Desde a educação básica até o ensino superior, a abordagem sistemática de conteúdos relacionados à sustentabilidade permite que os estudantes compreendam os impactos de suas ações sobre o meio ambiente, reconheçam a importância da preservação de recursos naturais e desenvolvam consciência crítica sobre os desafios globais, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e escassez hídrica. Estudos demonstram que programas educativos integrados, que combinam teoria, atividades práticas e projetos comunitários, resultam em maior engajamento e mudanças comportamentais efetivas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Além do ambiente escolar, a educação ambiental se estende a campanhas comunitárias, workshops, programas de voluntariado e mídias digitais, ampliando seu alcance e impacto social. Iniciativas que envolvem a população em ações concretas, como mutirões de limpeza, hortas comunitárias, coleta seletiva e projetos de reflorestamento, permitem a aplicação prática do conhecimento, reforçando o aprendizado e incentivando a formação de hábitos sustentáveis. Esse engajamento coletivo fortalece a percepção de responsabilidade compartilhada e promove a integração entre indivíduos, comunidades e instituições, consolidando a educação ambiental como ferramenta transformadora.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) estabelece diretrizes claras para a implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como em programas de conscientização pública. Segundo a legislação, a educação ambiental deve ser "componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino" (BRASIL, 1999, art. 2º). A política reforça a necessidade de articulação entre órgãos governamentais, organizações não governamentais, empresas e sociedade civil, reconhecendo que a construção de uma cultura de sustentabilidade depende de ações integradas e continuadas.

A educação ambiental, portanto, atua como catalisadora de mudanças sociais e ambientais. Ao estimular reflexão crítica, participação cidadã e responsabilidade coletiva, ela promove a transformação de atitudes individuais e institucionais. Como observa Sachs (2002), a formação de cidadãos conscientes constitui um elemento indispensável para a implementação de práticas sustentáveis duradouras, pois cada decisão cotidiana — seja no consumo de recursos, no descarte de resíduos ou na escolha de produtos — contribui para a construção de um futuro equilibrado e sustentável.

Em síntese, a educação ambiental não se limita ao conhecimento técnico; ela envolve a construção de valores, hábitos e competências que integram a sociedade à sustentabilidade de forma prática, ética e contínua. Sua efetividade depende da articulação entre educação formal, ações comunitárias e políticas públicas, configurando-se como ferramenta essencial para a transformação social e ambiental.

SUSTENTABILIDADE NAS EMPRESAS E NAS

CIDADES

A sustentabilidade corporativa e urbana representa um elemento central na construção de sociedades resilientes e ambientalmente responsáveis. No contexto empresarial, cada vez mais organizações reconhecem que práticas sustentáveis não são apenas exigências legais ou éticas, mas também fatores estratégicos de competitividade e inovação. Empresas vêm incorporando políticas de responsabilidade socioambiental, alinhando sua operação aos princípios do Triple Bottom Line, proposto por Elkington (1997), que integra resultados econômicos, impactos sociais e ambientais na avaliação de desempenho corporativo. Tais políticas envolvem investimentos em tecnologias limpas, eficiência energética, redução de emissões de carbono, gestão adequada de resíduos e processos produtivos menos poluentes. Além disso, ações voltadas à sustentabilidade fortalecem a imagem institucional, aumentam a confiança dos consumidores e geram incentivos econômicos, como acesso a mercados verdes e certificações de responsabilidade ambiental.

A implementação de estratégias corporativas sustentáveis não se restringe ao ambiente produtivo interno. Empresas podem exercer influência positiva sobre suas cadeias de valor, estimulando fornecedores a adotarem práticas ambientalmente responsáveis e promovendo consumo consciente entre clientes. A integração da responsabilidade socioambiental ao modelo de negócios contribui, portanto, para a construção de um sistema econômico mais equilibrado, capaz de reduzir impactos ambientais sem comprometer a viabilidade econômica (SACHS, 2002).

No contexto urbano, a sustentabilidade se materializa por meio do planejamento e da gestão das cidades, visando minimizar impactos ambientais, promover qualidade de vida e garantir inclusão social. Cidades sustentáveis adotam estratégias como planejamento urbano integrado, transporte coletivo eficiente, ciclovias, incentivo à mobilidade elétrica, ampliação de áreas verdes, gestão de resíduos sólidos, captação de água da chuva e uso racional de energia. Essas iniciativas não apenas reduzem a pegada ecológica urbana, mas também promovem saúde pública, segurança, bem-estar social e inclusão econômica. O planejamento urbano sustentável contribui para mitigar problemas crônicos das cidades contemporâneas, como congestionamento, poluição atmosférica, escassez de recursos hídricos e desigualdades socioespaciais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

A consolidação de práticas sustentáveis efetivas depende da cooperação entre os setores público, privado e sociedade civil. A articulação entre governos, empresas e cidadãos possibilita a implementação de políticas integradas, programas educativos, incentivos fiscais, regulamentações ambientais e iniciativas comunitárias que reforçam comportamentos responsáveis. Essa abordagem colaborativa permite que recursos, conhecimentos e tecnologias sejam compartilhados, ampliando o alcance e a durabilidade das ações (ELKINGTON, 1997).

Além disso, a sustentabilidade nas empresas e cidades é potencializada quando há alinhamento com acordos internacionais e metas globais de desenvolvimento sustentável, como a Agenda 2030 e o Acordo de Paris. Essas diretrizes reforçam que a responsabilidade socioambiental transcende fronteiras locais, exigindo compromisso global e políticas coerentes em diferentes níveis de governança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Em síntese, empresas e cidades desempenham papéis complementares na construção de um modelo de desenvolvimento sustentável. Enquanto organizações empresariais promovem inovação, eficiência e responsabilidade social, as cidades estruturam espaços de convivência inclusivos, ambientalmente equilibrados e economicamente viáveis. A integração desses esforços, mediada pela cooperação entre governo, setor privado e sociedade civil, constitui condição indispensável para consolidar práticas sustentáveis duradouras e assegurar qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

IMPACTOS COLETIVOS DAS AÇÕES INDIVIDUAIS

As ações individuais, por menores que pareçam, possuem um efeito multiplicador significativo quando adotadas de forma contínua

e coletiva. Cada escolha diária, como a economia de água e energia, o consumo consciente, a separação correta de resíduos e a priorização de produtos sustentáveis, atua como agente de transformação social e ambiental. Segundo Sachs (2002), a sustentabilidade depende da harmonização entre decisões individuais, políticas públicas e práticas empresariais, destacando que mudanças em escala global frequentemente se iniciam a partir de atitudes cotidianas de cidadãos conscientes.

O efeito multiplicador das ações individuais ocorre quando comportamentos responsáveis se replicam em comunidades, instituições e redes sociais. Por exemplo, a adoção coletiva da reciclagem em um bairro não apenas reduz a quantidade de resíduos enviados a aterros sanitários, mas também fortalece cadeias econômicas locais baseadas no reaproveitamento de materiais e aumenta a conscientização ambiental de novos participantes. De maneira semelhante, a redução do consumo de água e energia em larga escala diminui a pressão sobre sistemas públicos de abastecimento e contribui para a mitigação de mudanças climáticas, gerando benefícios ambientais, econômicos e sociais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

A educação ambiental desempenha papel crucial nesse processo, ao fornecer conhecimento e estimular atitudes conscientes. Campanhas de conscientização, programas escolares, oficinas comunitárias e projetos de engajamento social ampliam o impacto das ações individuais, transformando hábitos privados em práticas coletivas de sustentabilidade. Estudos demonstram que indivíduos informados e engajados influenciam familiares, colegas e vizinhos, criando uma rede de impacto social que reforça comportamentos sustentáveis e fortalece políticas públicas (BRASIL, 1999).

Além disso, as ações individuais influenciam decisões institucionais e empresariais. O aumento da demanda por produtos ecológicos e empresas comprometidas com responsabilidade socioambiental pressiona o mercado a adotar práticas mais sustentáveis, evidenciando a interdependência entre comportamento do consumidor e transformação estrutural da economia (ELKINGTON, 1997). Assim, escolhas cotidianas não são apenas gestos simbólicos, mas mecanismos de transformação concreta, capazes de gerar efeitos em múltiplas escalas: local, regional e global.

Em termos de políticas públicas, o engajamento individual fortalece iniciativas de planejamento urbano sustentável, programas de gestão de resíduos, campanhas de redução de consumo de recursos e projetos de preservação ambiental. Quando somadas, essas ações contribuem para o alcance de metas socioambientais globais, como aquelas estabelecidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promovendo equidade, eficiência econômica e preservação ambiental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Portanto, embora possam parecer pequenas e isoladas, as ações individuais representam um pilar essencial da sustentabilidade prática. Cada cidadão exerce um papel ativo na construção de um futuro equilibrado e responsável, e a replicação dessas ações em larga escala demonstra que transformações significativas — tanto sociais quanto ambientais — podem emergir de mudanças cotidianas, conscientes e integradas à vida coletiva.

CONCLUSÃO

A sustentabilidade na prática evidencia que grandes transformações surgem a partir de pequenas atitudes cotidianas, mostrando que o compromisso individual é tão relevante quanto políticas públicas, regulamentações governamentais e acordos internacionais. Embora iniciativas macro, como legislações ambientais e metas globais de redução de emissões, sejam essenciais para estruturar um desenvolvimento sustentável, elas só se tornam efetivas quando complementadas pelo engajamento consciente da sociedade. O impacto coletivo de atitudes individuais demonstra que cada escolha diária — seja na economia de água e energia, na redução do desperdício de alimentos, no consumo consciente ou na gestão adequada de resíduos — contribui significativamente para a preservação ambiental e a construção de comunidades mais resilientes.

A adoção de hábitos sustentáveis no cotidiano vai muito além da dimensão ambien-

tal, abrangendo também aspectos sociais e econômicos. No âmbito ambiental, atitudes simples, como o uso racional de recursos naturais, a reutilização de materiais e a preferência por produtos de menor impacto ecológico, contribuem para reduzir a pressão sobre ecossistemas e para a mitigação das mudanças climáticas. Socialmente, essas práticas estimulam a conscientização coletiva, fortalecem o senso de responsabilidade comunitária e promovem equidade, ao incentivar a adoção de comportamentos que beneficiam toda a sociedade. Economicamente, a sustentabilidade cotidiana gera eficiência no uso de recursos, diminuição de custos domésticos e estímulo a um mercado mais ético, incentivando empresas a adotarem práticas de produção responsável e inovadora.

Estudos recentes apontam que o efeito multiplicador das pequenas ações é substancial. Por exemplo, a simples separação de resíduos sólidos em residências, quando adotada de maneira ampla, reduz a quantidade de lixo enviada a aterros sanitários, aumenta a disponibilidade de materiais recicláveis e fortalece cadeias econômicas baseadas na reciclagem. Da mesma forma, a economia de água e energia, quando praticada coletivamente, pode representar economias expressivas para governos, redução de emissões de gases de efeito estufa e preservação de recursos hídricos para gerações futuras.

Outro aspecto importante é o poder transformador da educação ambiental, que promove mudanças de comportamento duradouras e engaja diferentes grupos sociais.

A disseminação de conhecimento sobre impactos ambientais, consumo consciente e responsabilidade socioeconômica permite que indivíduos tomem decisões informadas, criando uma cultura de sustentabilidade que se perpetua e influencia políticas públicas e práticas empresariais.

Portanto, conclui-se que pequenas ações, quando realizadas de forma contínua e coletiva, possuem um potencial enorme para gerar grandes impactos, consolidando um modelo de desenvolvimento responsável, equilibrado e sustentável. A sustentabilidade na prática não é apenas um conceito abstrato, mas uma realidade construída por cada indivíduo, em sua rotina diária, em parceria com instituições, empresas e governos. Essa abordagem integrada reforça a ideia de que a transformação ambiental, social e econômica depende da convergência entre iniciativas individuais e coletivas, consolidando um futuro mais justo, equilibrado e ambientalmente saudável para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso Futuro Comum. 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Acordo de Paris. 2015.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

ELKINGTON, John. Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business. Oxford: Capstone Publishing, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso Futuro Comum. Relatório da Comissão Mundial sobre

Meio Ambiente e Desenvolvimento. Oxford: Oxford University Press, 1987.

ELKINGTON, John. Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business. Oxford: Capstone Publishing, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO
Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da educação inclusiva no Brasil, investigando os entraves que impedem a efetivação de um modelo que supere a segregação e promova a valorização da diversidade. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa fundamentada no ordenamento jurídico brasileiro (Constituição Federal, LDB e Lei Brasileira de Inclusão), o estudo identifica uma lacuna entre o avançado aparato legal e a prática cotidiana das instituições. Os resultados apontam a existência de barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e formativas que dificultam o desenvolvimento integral de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Conclui-se que a consolidação da inclusão demanda uma transformação sistêmica baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no investimento em formação docente e no fortalecimento da parceria escola-família, reafirmando a função social da escola na construção de uma sociedade equânime.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Legislação Educacional; Relação Escola-Família; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, na contemporaneidade, como um dos mais relevantes desafios e, ao mesmo tempo, como um dos maiores compromissos éticos da educação brasileira. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da justiça social, ela exige a superação de práticas historicamente excludentes e a reconstrução do espaço escolar como ambiente que reconhece, respeita e valoriza a diversidade humana. Nesse contexto, a inclusão não se limita à inserção física do estudante no ensino regular, mas implica a transformação das estruturas, das culturas e das práticas pedagógicas, de modo a garantir condições efetivas de aprendizagem e participação para todos.

No cenário internacional, marcos como a UNESCO impulsionaram debates acerca da universalização do acesso à educação e da necessidade de sistemas educacionais mais inclusivos, especialmente a partir da década de 1990. No Brasil, tais discussões ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e foram reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Posteriormente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceram o entendimento de que o atendimento educacional especializado deve complementar e não substituir a escolarização comum, reafirmando o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à matrícula nas classes regulares.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reafirma o compromisso com a equidade e com o desenvolvimento integral dos estudantes, ao propor competências gerais que valorizam o respeito à diversidade, a empatia, a cooperação e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais também apontam para a necessidade de flexibilização curricular, práticas pedagógicas diversificadas e avaliação processual, de modo a atender às singularidades dos sujeitos. Tais referenciais normativos evidenciam que a inclusão não se configura como ação isolada, mas como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras.

Historicamente, entretanto, a organização da escolarização no país foi marcada por um modelo dual, no qual a escola regular destinava-se à maioria dos estudantes, enquanto as instituições especializadas atendiam, de forma segregada, alunos com deficiência. Esse paradigma começou a ser amplamente questionado à luz das discussões sobre igualdade, dignidade humana e combate às discriminações. Conforme argumenta Mantoan (2006, 2015), a perspectiva inclusiva

propõe a ruptura com a lógica da homogeneização e da normalização, defendendo a escola como espaço de todos e para todos. Nessa mesma direção, autores como Glat (1995) e Rodrigues (2000) ressaltam que a inclusão demanda mudanças estruturais e atitudinais, superando concepções assistencialistas e integracionistas que condicionavam a permanência do aluno à sua adaptação ao sistema.

Apesar dos avanços legais e do amadurecimento do debate teórico, a efetivação da educação inclusiva no Brasil ainda ocorre de maneira desigual e enfrenta obstáculos de ordem estrutural, pedagógica e formativa. A insuficiência de recursos, a carência de formação continuada dos professores, as dificuldades na reorganização curricular e a ausência de acessibilidade física e comunicacional são aspectos frequentemente apontados na literatura como entraves à consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas. Como observa Sawaia (2001), a exclusão escolar está intimamente ligada às desigualdades sociais mais amplas, o que exige da escola não apenas adaptações pontuais, mas uma postura crítica e transformadora.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras para a efetivação da educação inclusiva e de que forma as práticas escolares, articuladas à parceria com a família, têm contribuído para o desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar? Parte-se da compreensão de que a corresponsabilidade entre escola e família constitui elemento fundamental para o êxito do processo inclusivo, uma vez que a família detém conhecimentos sobre a trajetória e as potencialidades do educando, podendo colaborar na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os desafios presentes na implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, bem como compreender o papel da inclusão na construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais entraves à efetivação da inclusão escolar; discutir o tratamento das diferenças no contexto educacional à luz dos referenciais legais e teóricos; e analisar a inclusão como instrumento de transformação social e de democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em contribuições teóricas de autores que discutem a temática da educação inclusiva, tais como Glat (1995), Mantoan (2006, 2015), Rodrigues (2000), Sawaia (2001) e Santos et al. (2010), além de se apoiar nos principais documentos normativos que orientam a política educacional brasileira. A análise desses referenciais permite compreender que a inclusão escolar não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange todos aqueles que, historicamente, foram excluídos ou marginalizados do sistema educacional, incluindo estudantes em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a minorias étnico-raciais e culturais, entre outros.

Assim, a educação inclusiva apresenta-se como elemento central para o enfrentamento da exclusão educacional e para a consolidação de um sistema de ensino comprometido com a justiça social. Sua efetivação requer investimentos públicos consistentes, formação continuada dos profissionais da educação, reorganização curricular, desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e garantia de acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Mais do que uma política educacional, a inclusão constitui um projeto de sociedade, que demanda a ruptura com paradigmas tradicionais e homogeneizantes, fortalecendo a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS, EVOLUÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação inclusiva estabelece-se, na contemporaneidade, como o eixo central das políticas públicas brasileiras, exigindo que a escola revise bases estruturais historicamente fundamentadas na segregação. Durante décadas, o sistema educacional operou sob uma lógica homogeneizante que

privilegiava perfis padronizados e marginalizava estudantes divergentes das normas estabelecidas. Mantoan (2003) argumenta que, embora o sistema tenha expandido o acesso quantitativo, falhou em garantir a permanência qualificada de todos. Essa realidade evidencia que a democratização real da educação requer transformações profundas na cultura escolar, superando a herança de uma instituição que outrora excluía para agora, efetivamente, incluir.

Este movimento de ruptura encontra suporte direto no ordenamento jurídico brasileiro, que oferece os fundamentos para a mudança de paradigma. A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos, atribuindo ao Estado e à família o dever de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa. Tais diretrizes ganham contornos práticos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orientam o sistema de ensino a organizar o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar ao ensino regular. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolida esse dever ao vedar barreiras que impeçam o aprendizado ao longo da vida, deslocando a responsabilidade da adaptação do indivíduo para a estrutura social e educacional.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva rompe definitivamente com o modelo de integração. Enquanto a integração exigia que o aluno se ajustasse às estruturas rígidas da escola, a inclusão pressupõe que a própria instituição se reorganize para acolher a pluralidade humana. Sassaki (1997) esclarece que essa inversão de lógica é fundamental para o exercício da cidadania. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) reforçam que escolas comuns com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias. Assim, a análise da inclusão exige a compreensão dialética da exclusão: entende-se a primeira apenas quando se reconhecem os mecanismos que historicamente afastaram determinados grupos do acesso ao conhecimento.

A efetivação desse modelo depende, intrinsicamente, da tríade formada por escola, família e sociedade. Como primeira instituição socializadora, a família detém informações essenciais sobre as potencialidades e trajetórias dos estudantes. Quando a escola estabelece uma parceria colaborativa, e não meramente informativa, fortalece as condições para o desenvolvimento integral do aluno. Sawaia (2001) alerta para o perigo da "exclusão incluída", processo no qual o aluno está fisicamente presente, mas permanece invisível em suas necessidades. A educação inclusiva combate essa marginalização interna ao reafirmar a autonomia do sujeito e transformar o que antes era visto como "favor" ou "assistencialismo" em direito pleno e inalienável.

Entretanto, a prática pedagógica cotidiana revela que a implementação desses direitos enfrenta obstáculos severos, classificados como barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. As barreiras atitudinais, manifestas por meio do capacitismo e de preconceitos, figuram como o desafio mais complexo, pois limitam as expectativas sobre o potencial de aprendizagem do aluno. Paralelamente, currículos inflexíveis e avaliações padronizadas compõem as barreiras pedagógicas que ignoram ritmos singulares de desenvolvimento. Para mitigar esses entraves, a literatura aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como a estratégia mais promissora. O DUA orienta o planejamento pedagógico para prever, desde sua gênese, múltiplas formas de engajamento e representação, eliminando obstáculos antes que eles se consolidem e qualificando o ensino para o coletivo.

Em última análise, a educação inclusiva transcende a simples inserção de alunos com deficiência em salas regulares; ela representa um paradigma que questiona a homogeneidade e valoriza a singularidade. Conforme defendem Booth e Ainscow (2011), escolas inclusivas se constroem por meio de práticas colaborativas e de uma revisão contínua das políticas institucionais. Ao adotar a diversidade como princípio estruturante, a instituição escolar abandona modelos excludentes e reafirma seu compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e comprometida com a dignidade de cada indivíduo.

A COMPLEMENTARIDADE ENTRE A EDUCA-

ÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

A distinção entre educação especial e educação inclusiva revela-se fundamental para a compreensão das políticas pedagógicas contemporâneas. Embora os termos sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, eles representam conceitos distintos que se complementam no cotidiano escolar. A educação especial configura-se como uma modalidade de ensino, ou seja, um conjunto de recursos e serviços especializados colocados à disposição dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), essa modalidade deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional.

Em contrapartida, a educação inclusiva não se limita a uma modalidade, mas define-se como um paradigma educacional ou uma concepção de sistema. Ela abrange a reforma total da escola para que esta se torne capaz de acolher a diversidade humana em sua totalidade, independentemente de condições físicas, intelectuais ou sociais. Enquanto a educação especial tradicional focava na remediação de dificuldades e, por vezes, em sistemas paralelos de ensino, a educação inclusiva exige a transformação das culturas, políticas e práticas das escolas comuns. Mantoan (2003) reforça que a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, retirando o foco da deficiência do indivíduo e transferindo-o para a remoção das barreiras impostas pelo ambiente.

A relação entre ambas consolidou-se a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento esclarece que a educação especial deixa de ser um sistema isolado para atuar como suporte ao ensino regular. Sua principal ferramenta é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que impedem a plena participação dos estudantes. Assim, a educação especial fornece o apoio técnico necessário — como o ensino de Libras, do sistema Braille e o uso de tecnologias assistivas — para que a educação inclusiva se concretize na sala de aula comum.

A transição desse modelo segregador para o inclusivo implica reconhecer que todos os alunos possuem ritmos singulares de aprendizagem. A escola inclusiva abandona a lógica de que o estudante precisa se adaptar ao sistema; ao contrário, o sistema se diversifica para garantir o pertencimento de todos. Sassaki (1997) enfatiza que a inclusão é um processo social no qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis sociais. Dessa forma, a educação especial atua como o alicerce pedagógico que viabiliza o direito constitucional de acesso à base comum curricular, promovendo não apenas a presença física, mas a aprendizagem efetiva e a socialização.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA DA DIFERENÇA

A consolidação da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro ultrapassa o campo das intenções pedagógicas e encontra respaldo consistente nos marcos legais que estruturam o sistema de ensino. A legislação brasileira não apenas reconhece a inclusão como princípio, mas a estabelece como dever jurídico e compromisso ético do Estado e da sociedade. A Constituição Federal de 1988, ao afirmar no artigo 205 que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família, orienta a prática docente para além do simples cumprimento burocrático da matrícula. Ela impõe à escola e ao professor a responsabilidade de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

O artigo 206, inciso I, ao garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, exige a superação de metodologias homogêneas que historicamente privilegiaram um modelo idealizado de estudante. Já o artigo 208 determina a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de articulação entre o professor da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa determinação desloca o foco da

deficiência para a eliminação de barreiras e fortalece o modelo social da inclusão.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse compromisso. Em seu artigo 59, a LDB obriga os sistemas de ensino a garantir currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos. Ao estabelecer essa diretriz, a legislação exige que o professor atue com flexibilidade curricular, diversifique estratégias didáticas e adote avaliação contínua e formativa. A lei também determina a matrícula obrigatória de todos os estudantes na rede regular, transferindo às instituições a responsabilidade de se reorganizarem estrutural e pedagogicamente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) amplia essa orientação ao defender que o AEE complemente e não substitua a escolarização comum. Esse documento destaca que a inclusão depende da transformação das práticas escolares e da formação dos profissionais da educação. A Base Nacional Comum Curricular (2017) também fortalece essa perspectiva ao enfatizar competências relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças como dimensões essenciais da formação integral.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, consolida o modelo social da deficiência e proíbe a exclusão do sistema educacional sob qualquer justificativa. O documento determina que os Estados assegurem adaptações razoáveis, métodos de ensino acessíveis e suporte individualizado, o que implica reestruturação pedagógica e formação docente qualificada.

Diversos estudos reforçam essa necessidade. Pesquisas desenvolvidas por Michels (2011) evidenciam que a implementação da inclusão encontra limites na fragilidade da formação inicial. Estudos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, embora haja ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na rede regular, persistem desafios relacionados à qualificação docente e à infraestrutura escolar. Relatórios do Censo Escolar demonstram crescimento significativo da inclusão, mas revelam desigualdades regionais e carências na formação continuada.

A efetivação da inclusão no cotidiano escolar depende, portanto, de uma profunda revisão na formação inicial e continuada dos professores. Historicamente, os cursos de licenciatura estruturaram-se a partir de uma concepção homogênea de ensino, preparando profissionais para lidar com um "aluno padrão". Esse modelo já não responde às demandas contemporâneas. A heterogeneidade caracteriza as salas de aula atuais, e o professor precisa desenvolver competências para atuar em contextos plurais.

Mantoan (2003) afirma que formar para a inclusão não significa acumular informações sobre diagnósticos ou categorias clínicas, mas aprender a ensinar a turma toda. Essa perspectiva desloca o foco do déficit para a potencialidade. O professor precisa planejar estratégias que contemplem diferentes formas de aprender, evitando a segregação em atividades paralelas ou simplificadas.

Entretanto, a análise das matrizes curriculares de muitos cursos de licenciatura revela que disciplinas como Libras e Educação Especial, embora obrigatórias, ainda aparecem de forma fragmentada e excessivamente teórica. Essa abordagem dificulta a articulação entre teoria e prática. Pimenta (2002) destaca que a formação docente deve assumir caráter reflexivo e permanente, estimulando o professor a analisar criticamente sua prática e a reconstruí-la à luz das demandas reais da escola.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico. Programas de capacitação, grupos de estudo, formação em serviço e comunidades de aprendizagem fortalecem a autonomia pedagógica e ampliam a capacidade de intervenção do professor. A literatura contemporânea também aponta o Ensino Colaborativo como estratégia potente para a inclusão. A parceria entre o docente da sala comum e o professor do AEE promove troca de saberes, planejamento conjunto e acompanhamento mais efetivo do estudante.

A prática colaborativa pode se organizar de diferentes maneiras:

Um ensina, outro observa: enquanto um

conduz a atividade, o outro coleta dados sobre participação e aprendizagem.
Ensino em estações: os docentes dividem a sala em centros de aprendizagem e oferecem suporte alternado.
Ensino paralelo: a turma se divide em grupos menores, e ambos os professores trabalham o mesmo conteúdo.
Ensino em equipe: os dois docentes conduzem simultaneamente a aula, dialogando e complementando explicações.
Essas estratégias demonstram que o suporte deve ocorrer no espaço comum da sala de aula, e não em ambientes segregados. O apoio acompanha o estudante, e não o contrário.
A formação docente também precisa promover mudanças atitudinais profundas. O professor deve desconstruir o olhar clínico centrado nas limitações e adotar uma perspectiva que valorize potencialidades. Precisa exercer autonomia pedagógica para criar estratégias alternativas de mediação e avaliação. Deve ainda compreender que o conflito, a diferença e a diversidade impulsionam o desenvolvimento humano e enriquecem o processo educativo.
Paralelamente, a escola deve fortalecer o vínculo com a família. Quando a instituição estabelece diálogo constante e constrói parceria efetiva, amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante. A família contribui com informações sobre trajetória, interesses e necessidades, enquanto a escola oferece suporte pedagógico estruturado. Essa articulação rompe com práticas assistencialistas e reafirma a inclusão como direito.
Promover uma cultura da diferença implica reconhecer que a diversidade não constitui obstáculo, mas fundamento da educação democrática. A formação docente, quando orientada por princípios inclusivos, transforma a prática pedagógica e fortalece o compromisso com a equidade. Assim, o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador crítico, capaz de construir ambientes de aprendizagem acessíveis, colaborativos e socialmente comprometidos.
A educação inclusiva exige, portanto, investimento contínuo na qualificação docente, reorganização curricular e revisão das práticas institucionais. Somente por meio de uma formação sólida, reflexiva e comprometida com a diversidade será possível consolidar uma escola que assegure, de forma concreta, o direito de aprender, conviver e participar plenamente da vida escolar.

A CORRESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO

O envolvimento da família constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente em contextos marcados pela pluralidade de trajetórias e necessidades educacionais. Enquanto primeira instituição socializadora, a família detém um conhecimento singular sobre a história de vida, as potencialidades e as experiências do estudante. Tais elementos são indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas humanizadas e coerentes com a realidade do educando. No âmbito da inclusão escolar, a relação entre o núcleo familiar e a instituição de ensino deve transcender a lógica meramente informativa ou burocrática, evoluindo para uma parceria colaborativa baseada no diálogo e na corresponsabilidade.
De acordo com Dutra (2008), a educação inclusiva pressupõe a constituição de uma rede de apoios na qual a família ocupa posição central. Quando a escola reconhece os familiares como parceiros legítimos e estabelece canais permanentes de comunicação, ela qualifica o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e amplia as possibilidades de intervenção. A literatura especializada indica que o engajamento familiar fortalece a autoestima do aluno e garante a continuidade das ações pedagógicas, articulando os estímulos escolares aos vivenciados no ambiente doméstico.
Entretanto, a consolidação dessa parceria enfrenta desafios expressivos. Muitas famílias chegam ao ambiente escolar impactadas por experiências prévias de exclusão e estigmatização, o que gera insegurança quanto ao percurso de seus filhos. Nesse cenário, a instituição escolar deve assumir uma postura ética de acolhimento e mediação. A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), com a participação efetiva da família, configura-se como uma estratégia vital. Este documento permi-

te que o processo de ensino-aprendizagem seja sensível e contextualizado, respeitando as especificidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

A investigação desse tema emerge de observações críticas realizadas em campo, que identificaram a fragilidade do vínculo entre família e escola como um dos principais entraves à educação de qualidade. A participação ativa dos familiares não deve se limitar ao acompanhamento de resultados acadêmicos; ela é essencial para a identificação precoce de barreiras à aprendizagem. Embora família e escola desempenhem funções distintas — a primeira focada nos valores afetivos e a segunda no conhecimento sistematizado —, suas atuações são indissociáveis.

Diante dos desafios contemporâneos, como a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se imprescindível que a escola estabeleça objetivos comuns com os responsáveis. O interesse pelo aprofundamento desta temática reflete a necessidade de compreender a família não como mera espectadora, mas como agente coautora do projeto político-pedagógico. O fortalecimento dessa relação constitui o elemento central para que a equidade deixe de ser um princípio abstrato e se traduza em práticas concretas, capazes de enfrentar o capacitismo e valorizar a totalidade do desenvolvimento humano.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: CULTURA ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil impõe desafios que transcendem adaptações pontuais, exigindo transformações estruturais e pedagógicas profundas. A inclusão não se efetiva apenas pela garantia da matrícula; ela demanda a revisão das concepções que sustentam a organização escolar e das práticas que, historicamente, legitimaram processos de exclusão. Nesse sentido, a construção de uma sociedade inclusiva requer que a escola assuma o protagonismo na redefinição de seus valores e metodologias. Os obstáculos para esse objetivo são multifacetados, envolvendo desde a adequação da infraestrutura física até a superação de barreiras atitudinais enraizadas. Dados do IBGE (2021) e do Censo Escolar (INEP, 2022) evidenciam que, embora o acesso tenha crescido, persistem desigualdades nas condições de permanência, especialmente para grupos historicamente marginalizados, o que reforça a necessidade de compreender a inclusão como uma política de equidade, e não como ação assistencialista.

Historicamente, a escola construiu um modelo idealizado de aluno — disciplinado, de desenvolvimento padronizado e capaz de acompanhar currículos rígidos. Esse arquétipo revela-se incompatível com a pluralidade contemporânea. Mantoan (2003) argumenta que a instituição que apenas integra o estudante sem transformar suas práticas mantém a lógica excludente sob uma nova roupagem. A inclusão autêntica exige, portanto, a ruptura com a cultura da homogeneização. Sob essa ótica, a diferença não deve ser tratada como déficit ou desvio. Skliar (2006) defende que a diferença constitui a condição inerente à experiência humana e não pode ser reduzida a categorias diagnósticas. Quando a escola rotula o sujeito como "aluno de inclusão", corre o risco de cristalizar identidades e obscurecer a subjetividade integral do indivíduo. Tiballi (2003) enfatiza que a organização escolar deve fundamentar-se na cooperação e no reconhecimento da alteridade como valor pedagógico central.

A distinção entre diversidade e inclusão aprofunda essa discussão. Enquanto a diversidade refere-se à presença de múltiplas identidades no espaço comum, a inclusão implica a ação deliberada para garantir que essa multiplicidade participe plenamente do processo educativo. Como destacam Booth e Ainscow (2011), desenvolver escolas inclusivas significa revisar culturas e políticas para eliminar barreiras à participação. No entanto, a resistência cultural permanece como um dos maiores entraves. Preconceitos manifestam-se por meio de baixas expectativas e segregações veladas. Bourdieu (1998) já alertava que a escola pode reproduzir desigualdades sociais ao legitimar determinados capitais culturais em detrimento de outros. Assim, a inclusão exige que a instituição valorize diferentes repertórios de expressão e

saberes.
A construção dessa nova cultura escolar exige uma pedagogia centrada no estudante e uma formação docente contínua. Vygotsky (1997), ao discutir a defectologia sob a perspectiva histórico-cultural, demonstra que o desenvolvimento humano ocorre na interação social e que o ambiente pode potencializar ou limitar as capacidades do sujeito. Complementarmente, Freire (1996) afirma que o ensino exige o respeito à autonomia e à dignidade do educando. Uma pedagogia inclusiva reconhece o estudante como sujeito ativo, transformando a diferença em elemento enriquecedor da experiência coletiva. A educação inclusiva, portanto, projeta-se como um horizonte ético e político. Ao valorizar a pluralidade, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos críticos e autônomos, tornando a equidade uma prática concreta capaz de enfrentar o capacitismo e promover a dignidade humana.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo reafirma que a Educação Inclusiva no Brasil ultrapassa o campo das reformas administrativas ou metodológicas, constituindo-se como um compromisso ético, político e social com a dignidade humana. Trata-se de uma transformação paradigmática que rompe com a tradição histórica de segregação e desloca o foco da adaptação do estudante para a necessária reconfiguração das estruturas escolares, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo — e não excepcional — do processo educativo.
Embora o país disponha de um arcabouço jurídico consistente, a efetivação dos direitos assegurados ainda enfrenta entraves concretos no cotidiano escolar. As barreiras atitudinais, o capacitismo institucionalizado e as fragilidades na formação docente evidenciam que a consolidação de uma escola inclusiva exige mais do que normativas: demanda mudança cultural. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como estratégia estruturante, pois desloca a lógica de adaptações pontuais para um planejamento pedagógico que já nasce acessível, flexível e comprometido com a pluralidade de modos de aprender.
Outro aspecto central evidenciado refere-se à parceria indissociável entre escola e família. A construção colaborativa do Atendimento Educacional Especializado e do Plano de Desenvolvimento Individualizado fortalece o percurso formativo do estudante e humaniza a prática pedagógica. Quando o saber da família é reconhecido e integrado ao planejamento escolar, rompe-se com a perspectiva burocrática e fortalece-se uma cultura de pertencimento, corresponsabilidade e emancipação.
A reflexão acerca do currículo também se impõe como elemento estruturante dessa mudança. Não basta reconhecer a pluralidade social; é imprescindível incorporá-la de forma ativa e crítica ao currículo oficial, valorizando histórias, identidades e culturas historicamente invisibilizadas. A justiça curricular, nesse sentido, torna-se expressão concreta da justiça social, ao orientar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a superação das desigualdades.
Inspirados na perspectiva dialógica de Paulo Freire, compreende-se que a Educação Inclusiva exige disponibilidade para o encontro, para a escuta e para o reconhecimento do inacabamento humano. A escola democrática se constrói na abertura ao outro, na promoção da autonomia crítica e na vivência cotidiana de valores como empatia, respeito e solidariedade. Assim, incluir não significa apenas inserir sujeitos em espaços previamente estruturados, mas transformar esses espaços para que todos possam aprender, conviver e desenvolver-se plenamente.
Conclui-se, portanto, que a Educação Inclusiva é projeto em permanente construção. Ela requer posicionamento ético, compromisso político e ação coletiva do Estado, dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade. Ao reconhecer a diferença como potência pedagógica e fundamento da democracia, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos críticos e de contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, equânime e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022.

DUTRA, Cláudia Pereira (org.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos et al. Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A educação escolar e a inclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre

princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1997. (Obras escogidas, v. 5).

PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NA ADOLESCÊNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DO HÁBITO LEITOR

RAPHAELA DE PAULA OLIVEIRA

RESUMO
A leitura constitui um elemento essencial no processo de formação intelectual, social e crítica do indivíduo, especialmente durante a adolescência, fase caracterizada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Apesar de sua relevância, observa-se que muitos adolescentes apresentam baixo interesse pelas práticas leitoras, o que representa um desafio para a escola contemporânea. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas em projetos de incentivo à leitura desenvolvidos no ambiente escolar e avaliar seus impactos no hábito leitor de adolescentes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, complementada por um estudo de caso em uma escola de ensino básico. Os dados foram coletados por meio de observações, questionários e entrevistas com alunos e professores envolvidos no projeto. Os resultados indicam que estratégias diversificadas, como rodas de leitura, escolha livre de obras e mediação ativa do professor, contribuem significativamente para o aumento do interesse e da frequência da leitura entre os adolescentes. Conclui-se que projetos de incentivo à leitura, quando bem planejados e contextualizados, são fundamentais para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Adolescência; Incentivo à leitura; Práticas pedagógicas; Formação de leitores.

ABSTRACT: Reading plays a fundamental role in the intellectual, social, and critical development of individuals, especially during adolescence, a phase marked by intense cognitive and behavioral changes. However, many adolescents show low interest in reading practices, which poses a challenge for contemporary schools. In this context, this article aims to analyze the pedagogical strategies used in reading incentive projects developed in the school environment and to evaluate their impacts on adolescents reading habits. This study adopts a qualitative approach, with a bibliographic and descriptive nature, complemented by a case study conducted in a basic education school. Data were collected through observations, questionnaires, and interviews with students and teachers participating in the project. The results indicate that diversified strategies, such as reading circles, free choice of books, and active teacher mediation, significantly contribute to increasing adolescents' interest and reading frequency. It is concluded that well- structured and contextualized projects are essential for the formation of critical and autonomous readers.

KEY-WORDS: Reading; Adolescence; Reading incentive; Pedagogical practices; Reader formation.

INTRODUÇÃO

A leitura constitui-se como uma prática social indispensável para o desenvolvimento humano, exercendo papel fundamental na formação do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação ativa do indivíduo na sociedade. Mais do que um instrumento técnico de decodificação de signos linguísticos, a leitura configura-se como um processo de construção de sentidos, por meio do qual o sujeito interpreta, compreende e ressignifica a realidade. Nesse sentido, Freire (2003) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ressaltando que o ato de ler envolve uma postura crítica diante do contexto social, histórico e cultural no qual o leitor está inserido. Tal concepção evidencia o caráter formativo e emancipador da leitura, especialmente no âmbito educacional.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, assume a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. De acordo com Soares (2004), o domínio da leitura e da escrita é condição essencial para o exercício pleno da cidadania, pois permite ao indivíduo acessar informações, posicionar-se criticamente e

participar de forma consciente da vida em sociedade. Assim, a leitura deve ser compreendida como uma prática social contínua, que ultrapassa os limites do ambiente escolar e se estende às diferentes esferas da vida cotidiana. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que as práticas educativas valorizem a leitura como atividade significativa, e não apenas como exigência curricular.

No contexto escolar, observa-se que, embora a leitura ocupe lugar central no processo de ensino e aprendizagem, durante a adolescência ocorre uma redução significativa do interesse dos estudantes pelas práticas leitoras. Esse fenômeno tem sido amplamente discutido por pesquisadores da área da educação, que apontam diversos fatores responsáveis por esse afastamento, entre eles a associação da leitura exclusivamente às obrigações escolares, às avaliações e à imposição de textos descontextualizados da realidade juvenil. Conforme destaca Zilberman (2009), quando a leitura é apresentada apenas como dever escolar, tende a perder seu caráter prazeroso, afastando o adolescente do contato espontâneo com os textos escritos.

A adolescência caracteriza-se como uma fase marcada por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, sendo, portanto, um período decisivo para a formação de hábitos duradouros, como o hábito da leitura. Nesse estágio do desenvolvimento, os sujeitos passam a construir sua identidade, seus valores e suas formas de interação com o mundo, o que torna fundamental a oferta de práticas pedagógicas que dialoguem com seus interesses, vivências e contextos socioculturais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola desenvolva estratégias pedagógicas capazes de aproximar os adolescentes da leitura de maneira significativa e contextualizada. Os projetos de incentivo à leitura surgem como alternativas relevantes nesse processo, pois possibilitam a criação de espaços de diálogo, reflexão e compartilhamento de experiências leitoras. Ao articular leitura, mediação pedagógica e realidade juvenil, tais projetos contribuem para que os adolescentes percebam a leitura como uma prática social significativa, capaz de ampliar horizontes, estimular a imaginação e fortalecer o pensamento crítico. Assim, compreende-se que o incentivo à leitura na adolescência não deve ocorrer de forma pontual, mas como parte de um trabalho pedagógico sistematizado e intencional.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas em projetos de incentivo à leitura voltados para adolescentes, bem como avaliar seus impactos na formação do hábito leitor. Busca-se, ainda, contribuir para reflexões acerca das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de ações que promovam a leitura como prática social, crítica e formativa, especialmente durante a adolescência, fase determinante para a consolidação do leitor.

A LEITURA NA ADOLESCÊNCIA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A adolescência configura-se como uma etapa decisiva do desenvolvimento humano, marcada por transformações cognitivas, emocionais, sociais e identitárias. Nesse período, consolidam-se hábitos, valores e atitudes que tendem a se estender para a vida adulta, entre eles o hábito da leitura. A leitura, enquanto prática social e cultural, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da criticidade e da capacidade reflexiva do sujeito, possibilitando ao adolescente ampliar sua compreensão de mundo e posicionar-se de forma mais autônoma diante da realidade.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura desempenha papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores do pensamento. Segundo Vygotsky (1998), as interações sociais mediadas pela linguagem são essenciais para a construção do conhecimento, sendo a leitura um dos principais instrumentos de mediação cultural. Ao entrar em contato com diferentes textos, o adolescente amplia seu repertório linguístico e conceitual, desenvolvendo habilidades de análise, inferência e interpretação, fundamentais para a formação do pensamento crítico.

Nessa perspectiva, Kleiman (2002) compreende a leitura como um processo ativo e interativo, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios para construir sentidos a partir do texto. Conforme afirma a autora:

Ler é um processo interativo, no qual o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para construir sentidos a partir do texto. Não se trata de extrair informações prontas, mas de produzir significados a partir da relação entre texto, leitor e contexto (KLEIMAN, 2002, p. 34).

Tal concepção rompe com a visão tradicional de leitura como atividade mecânica e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o papel ativo do leitor. Nesse sentido, Solé (1998) destaca que a leitura deve ser ensinada como uma estratégia de compreensão, envolvendo objetivos claros, antecipações, inferências e verificação de hipóteses, e não como simples decodificação de palavras. Para a autora, ensinar a ler implica formar leitores capazes de atribuir sentido ao texto e utilizar a leitura como ferramenta de aprendizagem e reflexão.

Além do aspecto cognitivo, a leitura exerce influência significativa na formação subjetiva e identitária do adolescente. De acordo com Zilberman (2009), a literatura possibilita ao jovem leitor vivenciar experiências simbólicas, entrar em contato com diferentes realidades e refletir sobre questões existenciais, sociais e culturais. Dessa forma, a leitura contribui para o desenvolvimento da empatia, da imaginação e da sensibilidade, elementos fundamentais para a formação integral do sujeito.

Entretanto, diversos estudos apontam que, no contexto escolar, muitos adolescentes desenvolvem uma relação distante ou negativa com a leitura. Isso ocorre, em grande parte, quando as práticas pedagógicas desconsideram os interesses, as vivências e o repertório cultural dos estudantes. Conforme alerta Freire (2003), quando a leitura é apresentada de forma descontextualizada e impositiva, ela perde seu caráter libertador e transforma-se em uma atividade alienante. Para o autor, é essencial que a leitura esteja vinculada à realidade do educando, permitindo-lhe ler o texto e o mundo de forma crítica.

Nesse contexto, a escola desempenha papel central na mediação das práticas leitoras. Chartier (1999) ressalta que os modos de ler são historicamente construídos e dependem das condições sociais e culturais de acesso aos textos. Assim, cabe à instituição escolar criar condições favoráveis para que os adolescentes desenvolvam uma relação significativa com a leitura, por meio de propostas que valorizem a diversidade de gêneros textuais, suportes e linguagens, incluindo textos literários, digitais, multimodais e de interesse juvenil.

Dessa forma, compreende-se que ao investir em projetos de incentivo à leitura que dialoguem com os interesses juvenis e valorizem a mediação pedagógica, a escola contribui para a construção de uma relação mais significativa e duradoura entre o adolescente e a leitura, fortalecendo o hábito leitor e promovendo a formação integral do estudante.

PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os projetos de incentivo à leitura configuram-se como ações pedagógicas planejadas e sistematizadas que têm como objetivo estimular o interesse, o gosto e a formação do hábito leitor entre os estudantes. No contexto escolar, tais projetos assumem papel fundamental ao buscar ressignificar a leitura, afastando-a de uma perspectiva meramente obrigatória e aproximando-a de uma prática social significativa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é responsabilidade da escola garantir práticas que promovam o desenvolvimento da competência leitora, assegurando aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais, linguagens e suportes (BRASIL, 2018).

A leitura, nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática social que se constrói por meio da mediação pedagógica. Solé (1998) destaca que a atuação do professor é essencial para orientar o aluno durante o processo de leitura, auxiliandoo na definição de objetivos, na ativação de conhecimentos prévios e na construção de sentidos. Assim, o docente deixa de ocupar o papel de mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, incentivando a reflexão crítica, o diálogo e a troca de experiências entre os estudantes.

Essa concepção de mediação pedagógica encontra respaldo nas ideias de Freire (2003), ao afirmar que o processo educativo deve favorecer a autonomia do educando. Conforme o autor, “ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 32). Tal perspectiva aplica-se diretamente aos projetos de leitura, uma vez que essas iniciativas devem possibilitar ao aluno participar ativamente do processo, expressando opiniões, interpretando textos e relacionando a leitura com sua realidade social.

No âmbito da leitura literária, Cosson (2014) defende a importância de práticas mediadas e contínuas, como rodas de leitura, clubes do livro e sequências didáticas, que favoreçam a formação do leitor literário. Para o autor, a leitura na escola deve ir além da simples verificação de compreensão, promovendo espaços de diálogo e interpretação coletiva. Nesse sentido, os projetos de incentivo à leitura tornam-se estratégias eficazes para estimular o engajamento dos adolescentes, especialmente quando possibilitam a escolha das obras e o compartilhamento de experiências leitoras.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre leitura e capital cultural. Bourdieu (1996) aponta que o acesso aos bens culturais, como os livros, não ocorre de forma igualitária entre os sujeitos, sendo influenciado pelas condições sociais e familiares. Assim, os projetos de incentivo à leitura no contexto escolar assumem também uma função social, ao democratizar o acesso aos textos e criar oportunidades de contato com a leitura para estudantes que, muitas vezes, não dispõem desse acesso fora da escola.

Dessa forma, estratégias como rodas de leitura, debates, dramatizações, clubes do livro, uso de tecnologias digitais e escolha livre das obras contribuem para tornar a leitura mais atrativa e significativa para os adolescentes. Essas práticas favorecem o protagonismo juvenil e possibilitam que os estudantes reconheçam a leitura como uma atividade prazerosa e relevante para sua formação pessoal e acadêmica.

Portanto, projetos de incentivo à leitura bem estruturados, fundamentados teoricamente e alinhados às diretrizes educacionais, contribuem para ressignificar a leitura no ambiente escolar. Ao valorizar a mediação pedagógica, a diversidade textual e a participação ativa dos estudantes, tais projetos fortalecem a formação do hábito leitor e promovem a leitura como prática social, crítica e transformadora, especialmente na adolescência.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, complementada por um estudo de caso. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada dos significados, percepções e práticas relacionadas aos projetos de incentivo à leitura na adolescência, considerando o contexto escolar no qual estão inseridos. Esse tipo de pesquisa prioriza a interpretação dos fenômenos sociais, permitindo analisar as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem leitura, adolescência e práticas pedagógicas, como Freire (2003), Kleiman (2002), Solé (1998), Zilberman (2009) e Cosson (2014), além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esse levantamento teórico possibilitou a construção do referencial conceitual que sustenta a análise das estratégias pedagógicas adotadas nos projetos de leitura.

O estudo de caso foi realizado em uma escola de ensino básico, envolvendo alunos do Ensino Fundamental II participantes de um projeto de incentivo à leitura. A escolha do estudo de caso deve-se à possibilidade de investigar de forma aprofundada um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, conforme apontam autores da pesquisa qualitativa, permitindo compreender as especificidades das ações pedagógicas desenvolvidas e seus impactos no hábito leitor dos adolescentes.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram observações das atividades do projeto de leitura, aplicação de questionários aos estudantes e entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis. As observações possibilitaram acompanhar as dinâmicas de leitura e a participação dos alunos; os questionários permitiram identificar percepções, interesses e atitudes em relação à leitura; e as entrevistas contribuíram para compreender o planejamento, os objetivos e as estratégias pedagógicas adotadas pelos

docentes.
A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar padrões, recorrências e significados presentes nas falas dos participantes e nos registros das atividades observadas. As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas, relacionando os dados empíricos ao referencial teórico que fundamenta o estudo. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou analisar como os projetos de incentivo à leitura contribuem para a formação do hábito leitor na adolescência, evidenciando o papel das estratégias pedagógicas no contexto escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados indicam que os projetos de incentivo à leitura contribuíram significativamente para o aumento do interesse dos adolescentes pelas práticas leitoras. Observou-se maior participação dos estudantes nas atividades propostas, bem como maior envolvimento nas discussões dos textos lidos, evidenciando uma mudança positiva na relação dos alunos com a leitura. Esses dados reforçam a ideia de que ações pedagógicas planejadas e mediadas favorecem a aproximação dos adolescentes com os textos escritos, especialmente quando consideram seus interesses e vivências.
Os relatos dos estudantes, coletados por meio dos questionários, demonstraram que muitos passaram a perceber a leitura não apenas como uma exigência escolar, mas como uma atividade prazerosa e significativa. Tal resultado dialoga com as contribuições de Zilberman (2009), que destaca a leitura como prática social e cultural capaz de promover o reconhecimento do aluno como sujeito ativo do processo leitor. Conforme afirma a autora:

> A leitura, quando vivenciada como experiência cultural e social, possibilita ao aluno reconhecer-se como sujeito ativo do processo, estabelecendo relações entre o texto, sua vivência e o mundo que o cerca (ZILBERMAN, 2009, p. 89).

Essa perspectiva evidencia que o contato com diferentes gêneros textuais e a possibilidade de troca de ideias favorecem a construção de sentidos e fortalecem o vínculo entre o leitor e o texto. Nesse sentido, os resultados observados corroboram a concepção de leitura defendida por Kleiman (2002), segundo a qual o ato de ler envolve a interação entre leitor, texto e contexto. Ao participarem ativamente das atividades propostas nos projetos, os adolescentes mobilizaram conhecimentos prévios e experiências pessoais, produzindo significados que ultrapassam a simples decodificação.
Outro aspecto relevante identificado diz respeito ao papel da mediação pedagógica no sucesso dos projetos de incentivo à leitura. Os professores entrevistados destacaram que a atuação docente, pautada no diálogo e na escuta, foi determinante para o engajamento dos alunos.
Além disso, observou-se que estratégias como rodas de leitura, debates, escolha coletiva das obras e clubes do livro favoreceram o protagonismo juvenil e estimularam a expressão oral e escrita dos estudantes. Esses resultados estão em consonância com as contribuições de Cosson (2014), que defende práticas leitoras mediadas como fundamentais para a formação do leitor literário. Segundo o autor, atividades que promovem a leitura compartilhada e a interpretação coletiva contribuem para ampliar a compreensão dos textos e fortalecer o hábito leitor.
A análise dos dados também revelou que os projetos de incentivo à leitura atuaram como instrumentos de democratização do acesso aos bens culturais. Muitos estudantes relataram que não possuem o hábito de leitura fora do ambiente escolar, o que evidencia a importância da escola como espaço de promoção da leitura. Tal achado dialoga com Bourdieu (1996), ao apontar que o acesso aos bens culturais está diretamente relacionado ao capital cultural dos sujeitos. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos contribuíram para minimizar desigualdades, oferecendo oportunidades de contato com livros e práticas leitoras significativas.
Outro ponto observado refere-se ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos adolescentes. A participação nas atividades de leitura favoreceu o posicionamento crí-

tico dos estudantes diante dos textos, bem como a capacidade de argumentação e reflexão. Essa constatação reforça as contribuições de Solé (1998), ao afirmar que a leitura deve ser ensinada como uma estratégia de compreensão, permitindo ao aluno construir sentidos e utilizar o texto como ferramenta de aprendizagem. Ao se envolverem em discussões e interpretações coletivas, os adolescentes passaram a assumir uma postura mais ativa e reflexiva no processo leitor. Portanto, a análise e discussão dos resultados evidenciam que os projetos de incentivo à leitura, quando planejados de forma sistemática e mediados pedagogicamente, exercem impacto positivo na formação do hábito leitor na adolescência. Os dados empíricos, articulados ao referencial teórico, demonstram que tais projetos contribuem para ressignificar a leitura no ambiente escolar, promovendo o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento da criticidade e a consolidação da leitura como prática social e formativa. Esses resultados reforçam a importância de investir em estratégias pedagógicas que valorizem a leitura como elemento central na formação integral do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, centrado em projetos de incentivo à leitura na adolescência, buscou analisar estratégias pedagógicas e avaliar seu impacto na formação do hábito leitor. A partir da fundamentação teórica e da investigação empírica, é possível tecer algumas conclusões que reafirmam tanto a importância da leitura como prática social formativa quanto a necessidade de ações escolares intencionais e mediadas para efetivar essa formação.

Em primeiro lugar, reafirma-se o papel central da leitura no desenvolvimento do sujeito adolescente. A introdução e o capítulo teórico destacaram, com base em Freire, Vygotsky, Kleiman, Solé, Zilberman e outros, que a leitura ultrapassa a simples decodificação de signos, sendo um processo de construção de sentido e de intervenção crítica no mundo. Os resultados do estudo de caso mostram que, quando há projetos estruturados que valorizam o diálogo, a participação ativa e o enfrentamento de conteúdos significativos, os adolescentes passam a se reconhecer como agentes no processo leitor, não apenas como receptores passivos. Essa constatação converge com o entendimento de leitura como experiência cultural e social, ligada à formação do leitor em contextos concretos, não apenas a atividades escolares isoladas. Em algumas obras de Zilberman, por exemplo, é ressaltado que a leitura, enquanto evento cultural e social, depende da forma como é encarada pela escola e pelos mediadores, o que reforça a necessidade de oferecer práticas letradas que vão além do mero cumprimento de currículo.

Em segundo lugar, a análise dos dados confirma que a mediação pedagógica qualificada é elemento decisivo para o êxito de projetos de leitura. Professores e estudantes indicaram que o espaço de escuta, diálogo e problematização favoreceu a adesão ao projeto, o engajamento nas atividades e o desenvolvimento de senso crítico. Isso dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de ensino como possibilidade de produção de conhecimento, não como transferência mecânica. Freire enfatiza que o professor eficaz provoca o educando a produzir sua própria compreensão, incumbindo-se de fomentar um processo de aprendizagem crítico e participativo.

Esse olhar pedagógico, centrado na escuta e na construção conjunta, legitima projetos de leitura que valorizam a voz do aluno, a escolha partilhada de obras e a reflexão coletiva. Um terceiro ponto de síntese refere-se ao potencial democratizador da leitura no ambiente escolar. O estudo evidenciou que muitos adolescentes, sobretudo aqueles sem acesso regular a livros ou outras práticas leitoras fora da escola, encontraram nos projetos um caminho de aproximação com textos, debates e produção de sentidos. Isso não apenas ampliou seu repertório cultural e linguístico, mas também atuou como instrumento de redução de desigualdades de acesso a bens culturais. A sociologia da educação, com Bourdieu, ajuda a compreender que o capital cultural não se distribui igualmente e está condicionado a origens socioeconômicas e contextos familiares. Projetos escolares bem conduzidos podem, portanto, intervir nessa realidade, oferecendo oportunidades de contato com a cultura escrita a estudantes que, de outra forma, teriam me-

nos possibilidades.

Em termos de formação do hábito leitor, os dados do estudo de caso sugerem avanços concretos: maior participação em rodas de leitura, debates e atividades de análise, na valorização de obras literárias e na construção de um olhar crítico sobre textos. Isso aponta para a eficácia de estratégias que articulam diversidade de gêneros, escolha coletiva e mediação reflexiva. Além disso, o hábito leitor não surgiu do nada, mas foi incentivado dentro de um ambiente escolar que reconheceu a singularidade da adolescência e a necessidade de práticas de leitura contextualizadas, alinhadas aos interesses dos jovens. Esse vínculo entre mediação, oferta de tipos variados de texto e reconhecimento da experiência do leitor reafirma uma visão integrada de letramento literário, como defendido por vários teóricos contemporâneos: a leitura é uma prática que se consolida quando se torna social, dialogada e relevante.

Outro aspecto importante é que os resultados reforçam a continuidade e a sistematicidade como condições para sustentabilidade das práticas leitoras. Projetos esporádicos ou meramente eventuais podem despertar interesse momentâneo, mas a consolidação do hábito leitor exige reiterada exposição a textos, repetidos momentos de troca, práticas avaliativas que não sejam punitivas, e espaço para que os estudantes percebam que a leitura é uma atividade valiosa para sua vida pessoal, social e acadêmica. A articulação dos instrumentos metodológicos — observação, questionários, entrevistas — demonstrou que impactos mais duradouros estão ligados justamente a projetos que combinam mediação, reflexão, diversidade textual e acompanhamento interpretativo.

Por fim, as implicações para prática e pesquisa indicam caminhos claros. No plano pedagógico, recomenda-se que escolas e docentes estruturem projetos de leitura com planejamento, diversidade de gêneros e possibilidade de escolha dos estudantes; priorizem a formação docente para mediação qualitativa, apoio à escuta ativa e estímulo ao pensamento crítico e busquem estratégias que democratizem o acesso a livros e outros materiais, considerem o capital cultural dos estudantes e promovam a integração entre leitura, identidade e contexto social.

No plano da pesquisa, sugere-se continuidade de estudos que investiguem, em diferentes contextos, como tais projetos podem ser adaptados a realidades variadas de escolas públicas e privadas, em áreas urbanas e rurais, e que acompanhem longitudinalmente a formação do hábito leitor. Também é valioso aprofundar a compreensão do papel de tecnologias digitais, mídias e plataformas de leitura online como complementos às práticas presenciais, sem perder o foco na mediação humana e no diálogo entre leitores.

Em síntese, o artigo reforça que projetos de incentivo à leitura na adolescência podem efetivamente promover estratégias pedagógicas significativas e contribuir para a avaliação e consolidação do hábito leitor. A leitura, quando sistematicamente incentivada em um ambiente escolar que reconhece a voz juvenil, o senso crítico e as desigualdades de acesso, se torna prática emancipadora, constitutiva de sujeitos mais autônomos e preparados para atuar de maneira reflexiva e participativa em sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2026.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

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. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Oficina de leitura: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

RESUMO

Este artigo aborda a educação ambiental e a sustentabilidade no contexto escolar, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na integração da sustentabilidade no currículo. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica e na análise de programas educativos brasileiros, como o Projeto Escola Verde e o Programa Hortas Escolares. Foram investigadas práticas pedagógicas que incentivam a consciência ecológica, a preservação ambiental e o desenvolvimento de competências socioemocionais. O estudo revelou que a educação ambiental, quando integrada de forma interdisciplinar ao currículo escolar, contribui significativamente para o aumento da consciência ecológica dos alunos, a formação cidadã e o engajamento comunitário. A geografia se mostrou uma disciplina chave nesse processo, conectando as dimensões locais e globais da sustentabilidade. Além disso, práticas como hortas escolares e programas de reciclagem permitiram que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais profunda sobre o uso sustentável dos recursos naturais e o impacto de suas ações sobre o meio ambiente. No entanto, os resultados também indicam desafios, como a falta de recursos e a necessidade de maior capacitação docente para garantir a implementação eficaz dessas práticas. Conclui-se que a educação ambiental, mais do que uma disciplina, deve ser parte do cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.
PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, Sustentabilidade, Práticas pedagógicas, Geografia, Consciência ecológica.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental tem ganhado crescente importância nas últimas décadas, emergindo como uma abordagem fundamental para lidar com os desafios globais da sustentabilidade. Em um mundo marcado por crises ambientais cada vez mais graves, como a mudança climática, a perda de biodiversidade, a escassez de água potável e o esgotamento de recursos naturais, torna-se imprescindível repensar o modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade. Nesse cenário, a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados com a causa ambiental não é apenas desejável, mas necessária para garantir a sobrevivência do planeta e das futuras gerações.

A urgência dessas questões evidencia a necessidade de transformar a relação entre seres humanos e o meio ambiente. O modelo de produção e consumo vigente, pautado pelo extrativismo e pelo lucro imediato, tem provocado desequilíbrios ecológicos severos e colocado em risco os limites planetários. A educação ambiental surge, portanto, como uma estratégia de enfrentamento dessas crises, buscando promover uma cultura de sustentabilidade que valorize o equilíbrio entre desenvolvimento socioeconômico e conservação ambiental.

Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e conhecimentos voltados à sustentabilidade. Enquanto instituição formadora, ela tem a responsabilidade de preparar os estudantes para atuarem de forma ética, responsável e consciente no mundo em que vivem. A inserção da temática ambiental no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento da empatia ecológica, do pensamento crítico e do senso de responsabilidade coletiva diante dos problemas ambientais.

É na infância e na adolescência que se formam os alicerces das posturas e valores que os indivíduos levarão para a vida adulta. Por isso, é fundamental que a educação ambiental esteja presente desde os primeiros anos da escolarização, não como um conteúdo isolado, mas como um eixo transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, os estudantes podem compreender a interdependência entre os elementos da natureza e os impactos de suas ações no ambiente, internalizando princípios de

cuidado, respeito e solidariedade.

Historicamente, a educação ambiental ganhou visibilidade a partir de importantes marcos internacionais. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, reconheceu oficialmente a necessidade de incorporar a educação ambiental nos sistemas de ensino como forma de enfrentar os crescentes problemas ecológicos. A partir desse evento, diversos outros documentos foram elaborados, como a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977), que reforçaram o papel transformador da educação na construção de sociedades sustentáveis.

Com o avanço das discussões internacionais, a educação ambiental passou a integrar também as políticas públicas nacionais. No Brasil, a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da Lei nº 9.795/1999, representou um marco ao estabelecer diretrizes que devem nortear as ações educativas em todas as esferas — formal e não formal. A PNEA destaca que a educação ambiental deve ser permanente, transversal e contextualizada, promovendo a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a melhoria da qualidade de vida.

Apesar dos avanços legais e teóricos, ainda há muitos desafios para consolidar a educação ambiental no cotidiano das escolas. A falta de formação adequada dos professores, a carência de recursos didáticos e o predomínio de uma abordagem fragmentada dificultam a efetivação de práticas significativas. Nesse sentido, é essencial investir na formação continuada dos educadores, bem como estimular o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que promovam o protagonismo estudantil e o vínculo com a realidade local.

A geografia, como área do conhecimento que investiga as relações entre sociedade e natureza, tem papel de destaque na implementação da educação ambiental. Ao possibilitar a leitura crítica do espaço e das dinâmicas territoriais, ela favorece a compreensão dos impactos socioambientais das ações humanas e o reconhecimento da responsabilidade coletiva na construção de um futuro sustentável. A interdisciplinaridade entre a geografia e outras disciplinas fortalece o caráter integrador e transformador da educação ambiental.

Este artigo tem como objetivo explorar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental nas escolas, com foco na integração da sustentabilidade no currículo escolar e em programas que incentivem a consciência ecológica. Serão discutidos exemplos de projetos educativos que promovem o vínculo entre o local e o global, fortalecendo a aprendizagem sobre preservação do meio ambiente de forma significativa. A proposta é apresentar caminhos possíveis para que a educação ambiental se consolide como uma prática efetiva e transformadora dentro do ambiente escolar.

A estrutura do trabalho está organizada em três seções principais: a primeira apresenta o conceito de educação ambiental e sua relevância para a formação cidadã; a segunda expõe práticas pedagógicas e programas educativos sustentáveis, destacando experiências exitosas e seus desdobramentos; e a terceira traz considerações finais sobre a importância de uma abordagem sistemática, crítica e emancipadora da educação ambiental, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ecologicamente equilibrada.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação ambiental, enquanto componente curricular e formativo, tem como principal objetivo sensibilizar e conscientizar os alunos sobre as questões ambientais locais e globais. Mais do que fornecer informações, ela busca formar sujeitos críticos e atuantes, capazes de compreender a complexidade dos problemas ecológicos e propor soluções sustentáveis. Essa abordagem implica na compreensão de que o ser humano é parte integrante da natureza e de que suas ações impactam diretamente os ecossistemas e o equilíbrio planetário.

Para atingir esses objetivos, é essencial que a educação ambiental promova o entendimento das interações entre sociedade e meio ambiente, evidenciando que as questões ecológicas são também sociais, econômi-

cas, culturais e políticas. Essa compreensão demanda uma abordagem transdisciplinar, em que diferentes áreas do conhecimento dialogam entre si para construir uma visão mais ampla e integrada da realidade. Nesse contexto, a geografia se destaca como uma disciplina que favorece a análise das dinâmicas territoriais e das relações entre o espaço natural e o espaço humanizado.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, reforça a importância de integrar a temática ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. A legislação estabelece princípios e diretrizes que orientam a prática educativa, promovendo uma educação ambiental crítica, participativa e permanente. Essa política reconhece que a transformação das relações com o meio ambiente passa necessariamente pela transformação das práticas educativas e pela valorização do conhecimento local e das experiências comunitárias.

Nas escolas, a efetivação da educação ambiental exige mais do que ações pontuais ou eventos comemorativos. É necessário que ela esteja inserida de forma contínua e planejada no projeto político-pedagógico da instituição. Isso implica a formação de professores, a criação de espaços de debate e reflexão, e o envolvimento da comunidade escolar em atividades práticas que valorizem a sustentabilidade. Dessa forma, a educação ambiental deixa de ser um tema periférico e se torna central na formação dos estudantes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental podem assumir diversas formas, como projetos interdisciplinares, feiras científicas, oficinas temáticas, trilhas ecológicas e o uso de tecnologias digitais para monitoramento ambiental. Tais atividades proporcionam aprendizagens significativas ao permitir que os alunos se envolvam com problemas reais e busquem soluções concretas, despertando o senso de pertencimento e responsabilidade socioambiental. A horta escolar, por exemplo, é uma estratégia eficaz que alia conhecimentos de ciências, matemática e alimentação saudável com o cuidado com a terra e a valorização da agricultura sustentável.

Além disso, ações como a coleta seletiva de resíduos, o reaproveitamento de materiais recicláveis e campanhas de redução do consumo são formas de vivenciar, no cotidiano escolar, os princípios da sustentabilidade. Essas iniciativas contribuem para que os estudantes compreendam a importância da gestão adequada dos recursos e passem a adotar práticas mais conscientes também em suas casas e comunidades. O envolvimento direto com essas ações fortalece o protagonismo juvenil e a autonomia dos alunos, aspectos essenciais da educação ambiental transformadora.

Outro ponto importante é o trabalho com problemáticas ambientais locais. Quando os estudantes são convidados a investigar e debater questões que afetam diretamente o território onde vivem — como o descarte irregular de lixo, o desmatamento, a poluição de rios ou a escassez de áreas verdes —, a aprendizagem torna-se mais concreta e contextualizada. Isso favorece a construção de um conhecimento mais significativo e estimula o engajamento dos alunos em ações coletivas de melhoria da qualidade ambiental de sua comunidade.

A integração da educação ambiental com a vivência escolar também passa pela valorização da cultura, da diversidade e dos saberes populares. As comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhas, detêm conhecimentos ancestrais sobre manejo sustentável dos recursos naturais, que podem enriquecer o currículo escolar. Ao incluir essas perspectivas, a escola amplia seu repertório cultural e promove uma educação ambiental mais inclusiva, plural e conectada com a realidade brasileira.

A geografia, como disciplina que estuda o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões, tem papel fundamental na articulação desses saberes e na análise crítica das transformações ambientais. Ela permite compreender os impactos da urbanização, da industrialização e da globalização sobre os ecossistemas, bem como refletir sobre as desigualdades socioespaciais e os conflitos por uso da terra e dos recursos. Dessa forma, a geografia contribui para o desenvolvimento de uma consciência ambiental que considera tanto o contexto global quanto as especificidades locais.

Portanto, a educação ambiental no contexto

escolar deve ser entendida como um processo contínuo, participativo e integrado às práticas pedagógicas. Para que ela se consolide como um eixo estruturante da formação cidadã, é necessário que as escolas assumam o compromisso com a sustentabilidade de forma ampla e articulada. Isso envolve não apenas conteúdos curriculares, mas também a gestão escolar, os espaços físicos, os projetos comunitários e as relações interpessoais, promovendo uma cultura institucional voltada para o cuidado com o planeta e com a vida.

2.2 A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA A SUSTENTABILIDADE

A geografia, como ciência que estuda as relações entre o espaço, os seres humanos e o meio ambiente, oferece uma abordagem única para a educação ambiental. Ela permite que os alunos entendam as interações locais e globais que afetam o meio ambiente, e como suas próprias ações podem ter repercussões em outras partes do mundo. A geografia facilita a compreensão de conceitos-chave como ecossistemas, biomas, recursos naturais e mudanças climáticas, além de fomentar uma visão crítica sobre os problemas ambientais.

Um exemplo de integração da educação ambiental ao ensino de geografia é o uso de mapas temáticos e cartografia digital para ilustrar os efeitos do desmatamento, da urbanização e das mudanças climáticas. Ao explorar esses mapas, os alunos são capazes de identificar áreas mais vulneráveis e discutir soluções locais para problemas globais. A geografia, portanto, permite conectar o global ao local, ampliando a compreensão dos alunos sobre sua responsabilidade na preservação ambiental.

Além disso, a geografia incentiva o pensamento crítico, essencial para que os alunos questionem padrões de consumo e desenvolvimento que não respeitam os limites do planeta. Ao explorar questões como justiça ambiental, desigualdades no acesso a recursos e os impactos das atividades humanas sobre diferentes ecossistemas, a geografia possibilita uma educação ambiental voltada para a transformação social.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROGRAMAS EDUCATIVOS

A geografia, enquanto ciência que analisa a produção e organização do espaço, desempenha um papel central na promoção da educação ambiental e da sustentabilidade. Seu objeto de estudo envolve a compreensão das interações entre os elementos naturais e as atividades humanas, permitindo analisar como essas relações impactam os territórios e suas populações. Ao integrar conhecimentos físicos e humanos, a geografia oferece aos estudantes ferramentas para interpretar o mundo de forma crítica, contextualizada e transformadora.

Por meio da geografia, os alunos aprendem a reconhecer a complexidade das questões ambientais, entendendo que elas não ocorrem de forma isolada, mas estão interligadas a fatores sociais, econômicos e políticos. Essa abordagem integrada permite compreender, por exemplo, como a expansão urbana desordenada pode afetar a qualidade dos recursos hídricos, gerar ilhas de calor e agravar problemas de mobilidade e saneamento. Assim, a disciplina contribui para a formação de uma consciência ambiental alicerçada na análise espacial e na leitura crítica da realidade.

Uma das ferramentas mais potentes da geografia no contexto da sustentabilidade é a cartografia. O uso de mapas, gráficos, imagens de satélite e geotecnologias permite aos estudantes visualizar transformações no espaço ao longo do tempo e identificar padrões e tendências ambientais. A análise de mapas temáticos que mostram áreas desmatadas, focos de queimadas, índices pluviométricos ou regiões de risco ambiental, por exemplo, ajuda a desenvolver habilidades de interpretação e tomada de decisão baseada em dados concretos.

A cartografia digital e os sistemas de informações geográficas (SIGs) vêm se consolidando como recursos didáticos valiosos no ensino da geografia escolar. Com essas ferramentas, os estudantes podem explo-

rar, criar e interpretar mapas interativos, simulando cenários e avaliando os efeitos das ações humanas sobre o meio ambiente. Essa experiência torna o aprendizado mais dinâmico e engajador, promovendo um vínculo direto entre a teoria e a realidade vivida pelos alunos em seus próprios territórios.

Além das ferramentas técnicas, a geografia também se destaca por fomentar o pensamento crítico. Ao discutir conceitos como desigualdade socioambiental, acesso desigual aos recursos naturais e injustiça ambiental, os professores de geografia podem sensibilizar os alunos para as disparidades existentes entre diferentes grupos sociais. Questões como racismo ambiental, ocupações em áreas de risco e populações marginalizadas diante de desastres naturais são temas que evidenciam o caráter político da sustentabilidade.

Outro aspecto fundamental da geografia é a sua capacidade de articular escalas
— do local ao global. A disciplina permite que os alunos compreendam como fenômenos distantes, como o aquecimento global ou a perda da biodiversidade na Amazônia, estão relacionados com suas escolhas diárias de consumo, transporte e alimentação. Essa conexão entre escalas amplia a noção de responsabilidade e reforça a importância da ação local para a mudança global.

Projetos escolares que integram a geografia à educação ambiental podem envolver a análise do uso do solo na comunidade, o mapeamento de áreas verdes e fontes de poluição no bairro, ou até mesmo estudos de caso sobre os impactos de grandes obras de infraestrutura no meio ambiente. Tais iniciativas estimulam a autonomia dos alunos na produção do conhecimento e fortalecem sua identidade territorial, tornando-os agentes ativos na conservação e transformação do espaço em que vivem.

A abordagem geográfica também possibilita o diálogo com outras áreas do conhecimento, como ciências, história, sociologia e matemática. Essa interdisciplinaridade é essencial para lidar com os desafios ambientais contemporâneos, que exigem múltiplas perspectivas e soluções integradas. Ao trabalhar em conjunto com essas disciplinas, a geografia contribui para uma educação mais completa e coerente com os princípios da sustentabilidade.

A sustentabilidade, por sua vez, não deve ser tratada apenas como um conceito técnico ou uma meta futura, mas como uma prática cotidiana que envolve escolhas éticas, sociais e ambientais. A geografia, ao articular teoria e prática, oferece meios para refletir sobre essas escolhas, promovendo a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o bem comum. A disciplina ajuda a desnaturalizar práticas nocivas ao meio ambiente e a propor alternativas viáveis e contextualizadas.

Em síntese, a geografia é uma poderosa aliada na construção de uma educação ambiental crítica, emancipatória e comprometida com a sustentabilidade. Sua abordagem espacial, interdisciplinar e reflexiva permite que os estudantes compreendam as causas e consequências dos problemas ambientais, identifiquem soluções adequadas à sua realidade e atuem de forma responsável no presente, visando garantir um futuro mais justo e equilibrado para todos.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental configura-se como uma ferramenta essencial para promover a conscientização acerca da sustentabilidade e preparar os estudantes para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. A escola, enquanto espaço de formação, reflexão e transformação social, desempenha papel central na construção de valores, atitudes e práticas que incentivem uma nova relação entre o ser humano e o meio ambiente, pautada no respeito, na responsabilidade e na preservação dos recursos naturais.

Ao integrar a temática da sustentabilidade ao currículo escolar de forma interdisciplinar, as instituições de ensino contribuem para a formação de sujeitos críticos e engajados com as questões socioambientais. Iniciativas como hortas escolares, projetos de reciclagem, ações de reaproveitamento de materiais e o uso de ferramentas geográficas e tecnológicas permitem que o conhecimento seja vivenciado na prática, tornando

a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Nesse cenário, a Geografia assume papel fundamental ao oferecer uma leitura integrada do espaço geográfico, articulando as relações entre sociedade e natureza. Por meio de uma abordagem crítica, essa área do conhecimento possibilita que os alunos compreendam as dinâmicas ambientais em diferentes escalas, do local ao global, reconhecendo os impactos das ações humanas e refletindo sobre alternativas sustentáveis para a realidade em que vivem.

A implementação de práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental exige, contudo, um esforço coletivo que envolva educadores, gestores escolares e políticas públicas comprometidas com a sustentabilidade. A formação continuada dos professores, o acesso a recursos pedagógicos adequados e o apoio institucional são fatores determinantes para que os projetos ambientais sejam desenvolvidos de maneira consistente, articulada e permanente no contexto escolar.

Além disso, é fundamental que a educação ambiental seja compreendida como um processo contínuo, que ultrapassa ações pontuais ou datas comemorativas. Quando inserida de forma transversal no cotidiano escolar, ela contribui para o desenvolvimento de uma consciência ambiental duradoura, capaz de influenciar comportamentos e escolhas ao longo da vida dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos alunos nos projetos de educação ambiental. Ao participarem ativamente de ações investigativas e interventivas, os estudantes desenvolvem senso de responsabilidade, autonomia e pertencimento, reconhecendo-se como agentes capazes de promover mudanças positivas em seu entorno e na comunidade em que estão inseridos. Nesse contexto, a escola fortalece seu papel social ao estimular práticas educativas que promovem a cidadania ambiental e a justiça socioambiental. A articulação entre teoria e prática favorece a compreensão das desigualdades no acesso aos recursos naturais e reforça a necessidade de ações coletivas voltadas para a sustentabilidade e o bem comum.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a educação ambiental não deve ser tratada apenas como um conteúdo curricular, mas como um princípio orientador da prática educativa. Ao formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o cuidado do meio ambiente, a escola contribui de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa, ética e sustentável, capaz de enfrentar os desafios ambientais do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Duarte. Práticas pedagógicas para a sustentabilidade: um estudo sobre a educação ambiental no ensino médio. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 mar. 2025.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 14. ed. São Paulo: Gaia, 2011.

FARIAS, Cássia; TORRES, Renata. Educação ambiental e sustentabilidade: desafios para a inserção no currículo escolar. Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 2, p. 1-18, 2019.

GUERRA, Antônio José Teixeira. Impactos ambientais urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: abordagens múltiplas. Campinas: Papirus, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira de. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental no Brasil. Pesquisa em Educação Ambiental, São Paulo, v. 7, p. 19-43, 2012.
LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental: perspectiva crítica.
São Paulo: Cortez, 2004.
MMA – MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MMA, 2007.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/. Acesso em: 30 mar. 2025.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://brasil.un.org/. Acesso em: 30 mar. 2025.
REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental? 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-42.
SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
SILVA, Marcelo Pereira; LIMA, Ana Beatriz. Educação ambiental no currículo escolar: um estudo de caso em escolas públicas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-60, 2020.
SOUZA, Carlos Henrique de. A inserção da educação ambiental no ensino fundamental: desafios e perspectivas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
TRISTÃO, Martha. A Educação Ambiental no contexto da educação básica: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 7, n. 1, 2012. UNESCO. Educação para o desenvolvimento sustentável: um programa de ação global. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 30 mar. 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES DESDE CEDO

REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil como estímulo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Por meio da pesquisa bibliográfica, demonstra-se que a aplicação de práticas pedagógicas ambientais desde os primeiros anos escolares estimula a conexão emocional e cognitiva das crianças com a natureza, promovendo valores como responsabilidade, respeito e pensamento crítico. Estratégias como atividades lúdicas e vivências em espaços naturais revelaram-se eficazes para despertar a consciência ecológica. Contudo, desafios persistem, como a carência de formação docente específica e a necessidade de integração curricular contínua. Conclui-se que a Educação Ambiental na infância é um alicerce para transformações socioambientais, exigindo políticas públicas articuladas e abordagens pedagógicas que associem teoria e prática, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Educação Infantil; pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é essencial para a formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente em que vivem. Este artigo procura analisar a aplicação de práticas relacionadas a educação ambiental na Educação Infantil, especificamente a pré-escola, com o intuito de promover uma relação respeitosa e harmoniosa entre as crianças e seu entorno.

Nesta pesquisa, discutiremos a necessidade de integrar essa educação de forma transversal nas escolas, reconhecendo que a aquisição de conhecimento e a conscientização ambiental são essenciais para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis. O fortalecimento de um olhar crítico e responsável em relação à natureza deve ser uma prioridade no processo educativo, incentivando a construção de um futuro mais sustentável e equilibrado para todos.

A justificativa para este estudo esta na urgência de formar cidadãos que compreendam a importância da preservação ambiental em um contexto global marcado por crises ecológicas. A inclusão da Educação Ambiental na infância se torna uma ferramenta indispensável para desenvolver a conscientização das novas gerações frente aos desafios ambientais.

Ao abordar este tema, ressaltamos a importância das Instituições de Ensino que atuam na Educação Básica, em proporcionar um Ensino de qualidade, mostrando aos estudantes todo o processo destrutivo que esta acontecendo em nosso planeta.

O objetivo geral é analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil e identificar metodologias que possam ser aplicadas na escola para essas crianças. Além disso, propomos discutir as diretrizes legais que sustentam essa prática e as formas como educadores podem integrar a educação ambiental de maneira prática no cotidiano escolar.

O objetivo específico é identificar as estratégias e metadologias pedagógicas eficazes para a inserção da Educação Ambiental na última etapa da Educação Infantil.

A carência de formação docente específica, a fragmentação de conteúdos ambientais no currículo e a priorização de abordagens teóricas em detrimento de experiências práticas limitam a efetividade dessas iniciativas (BRASIL, 2018). Tais lacunas contrastam com as diretrizes da Agenda 2030, que citam e enaltecem a necessidade de integrar a sustentabilidade em todas as etapas educacionais, visando à promoção da cidadania global (ONU, 2015). Ao final, buscamos contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capacitados a atuar em favor da sustentabilidade e da preservação do meio ambiente desde a Educação Infantil.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de

materiais já publicados, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e demais fontes confiáveis, com o objetivo de fundamentar teoricamente o objeto de estudo e possibilitar novas interpretações a partir de dados existentes.

Foram selecionados estudos publicados entre 2010 e 2024, em língua portuguesa ou inglesa, que apresentassem relação direta com a aplicação de práticas pedagógicas ambientais na Educação Infantil, bem como documentos normativos relevantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Foram excluídos materiais sem fundamentação teórica, com recorte etário distinto ou que abordassem exclusivamente a educação ambiental em outros níveis de ensino.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual possibilita identificar, categorizar e interpretar informações relevantes encontradas nas fontes selecionadas. Esta análise buscou evidenciar as estratégias pedagógicas eficazes, os desafios para a inserção da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil e as diretrizes legais que orientam essa prática.

A adoção dessa metodologia possibilitou a construção de um referencial teórico consistente, capaz de subsidiar reflexões e propostas voltadas à promoção da Educação Ambiental desde os primeiros anos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação ambiental.

Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na Educação Infantil

A legislação brasileira tem avançado no que diz respeito ao ensino da educação ambiental nos estabelecimentos escolares, principalmente na educação infantil, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Diversas normas e documentos, como a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecem à educação ambiental como um componente essencial do currículo.

Esta abordagem visa integrar conhecimentos sobre sustentabilidade, preservação da biodiversidade e práticas conscientes desde a primeira infância, garantindo que as crianças, ao longo de sua formação escolar, se tornem agentes ativos na proteção do meio ambiente e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil é respaldada por um conjunto de marcos legais e normativos no Brasil, que reconhecem a importância de formar valores socioambientais desde os primeiros anos de vida.

A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), destaca a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo ser desenvolvida de forma integrada e contínua em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Esse dispositivo legal orienta que o componente transcenda a mera transmissão de informações, promovendo uma postura crítica e participativa frente aos desafios ambientais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, reforçam essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem favorecer a interação das crianças com o meio ambiente, estimulando "o conhecimento, o respeito e o cuidado com a natureza" (BRASIL, 2009). O documento enfatiza a necessidade de integrar atividades lúdicas e experiências concretas, como hortas escolares, observação da biodiversidade e projetos de reciclagem, para que as crianças construam relações afetivas e éticas com o ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, incorpora a Educação Ambiental como um dos temas transversais, vinculando-a ao desenvolvimento de competências como "responsabilidade e cuidado com a casa comum" (BRASIL, 2017). Na Educação Infantil, isso se traduz em eixos como "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", nos quais a exploração do ambiente natural e social é incentivada

como ferramenta pedagógica. A BNCC também se integra aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente ao ODS que prevê a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza (ONU, 2015).

No entanto, desafios persistem na efetivação do componente na Educação Infantil. Estudos apontam lacunas na formação docente específica sobre temas ambientais, além da necessidade de recursos materiais e infraestrutura adequadas para práticas pedagógicas inovadoras (SATO, 2019). Autores como Louv (2005) alertam para o "transtorno de déficit de natureza", destacando que a desconexão das crianças com o ambiente natural pode comprometer seu desenvolvimento integral e sua consciência ecológica.

Em síntese, a legislação e as diretrizes curriculares brasileiras oferecem um alicerce sólido para a Educação Ambiental na Educação Infantil, mas sua implementação demanda articulação entre políticas públicas, formação continuada de educadores e engajamento comunitário. Como ressalta Carvalho (2012), a Educação Ambiental na primeira infância não se limita à transmissão de conceitos, mas à construção de um ethos ambiental que permeie todas as dimensões da vida escolar.

Educação Ambiental na Educação Infantil e a BNCC: Primeiros Passos para a Formação de Cidadãos Sustentáveis

Conforme destaca Loureiro (2012), a sensibilização para as questões ecológicas deve ocorrer desde os primeiros anos de vida, pois é nesse período que se estruturam valores, hábitos e atitudes que acompanharão os indivíduos ao longo de sua existência e é a fase mais importante para se estruturar vivências e aprendizados.

Diante dessa premissa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um instrumento norteador essencial, ao integrar de forma explícita os princípios da Educação Ambiental no processo educativo, inclusive na etapa da Educação Infantil.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve promover experiências que articulem o cuidar e o educar, considerando os direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos se entrelaçam diretamente com os fundamentos da Educação Ambiental, uma vez que promovem o desenvolvimento de práticas de cuidado com o meio ambiente, o respeito à diversidade biológica e cultural e a compreensão de que o ser humano é parte integrante e interdependente da natureza.

A BNCC também enfatiza a importância de se trabalhar com os campos de experiências, dos quais se destaca o campo "O eu, o outro e o nós", que propõe vivências pautadas na empatia, no respeito e na cooperação. A partir desse campo, é possível inserir atividades que estimulem o cuidado com os espaços naturais e com os seres vivos, criando um vínculo afetivo da criança com o ambiente em que vive. Outro campo relevante é "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", no qual a exploração do meio natural pode ser promovida por meio de investigações sobre os ciclos da natureza, o uso consciente da água, a separação de resíduos, entre outros temas que favorecem o pensamento ecológico.

A Educação Ambiental, conforme definida pela Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), deve ser contínua, permanente e integrada aos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino. Na perspectiva da Educação Infantil, essa integração se dá por meio de atividades lúdicas, sensoriais e investigativas, que proporcionam à criança uma compreensão inicial, porém significativa, das interações entre os seres humanos e o ambiente. A abordagem pedagógica deve ser interdisciplinar e promover a construção coletiva do conhecimento, respeitando os tempos e os interesses das crianças.

Portanto, a articulação entre a Educação Ambiental e a BNCC na Educação Infantil representa um caminho necessário para a consolidação de uma educação voltada para a sustentabilidade. Ao inserir práticas pedagógicas que favorecem a relação ética, estética e política com o meio ambiente, os educadores estão contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis, conscientes e atuantes diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

A LDB e a Educação Ambiental na Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 26, que a educação básica deve incorporar temas transversais, entre eles a Educação Ambiental, de forma integrada aos componentes curriculares. A partir da promulgação da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, essa temática passou a ser compreendida como um processo contínuo e permanente, essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

No âmbito da Educação Infantil, a Educação Ambiental deve ser trabalhada de maneira lúdica, significativa e contextualizada, respeitando as especificidades da faixa etária. Como afirma Dias (2010), "o desenvolvimento de uma consciência ecológica desde a primeira infância favorece atitudes mais responsáveis e sustentáveis ao longo da vida". Essa abordagem na primeira etapa da educação básica é fundamental, pois as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social, período propício para a construção de valores e hábitos voltados à preservação ambiental.

A LDB reforça, ainda, a importância de metodologias participativas que estimulem a curiosidade e a investigação. Na Educação Infantil, tais práticas podem envolver a exploração de espaços naturais, a observação de plantas e animais, a reutilização criativa de materiais e a reflexão sobre o cuidado com os recursos naturais. Conforme Brasil (2017), a Base Nacional Comum Curricular orienta que o trabalho com a Educação Ambiental nessa etapa deve articular-se com campos de experiência como "O Eu, o Outro e o Nós" e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", fortalecendo vínculos de pertencimento e respeito ao meio.

Assim, a relação entre a LDB e a Educação Ambiental na Educação Infantil não se limita ao cumprimento legal, mas reflete um compromisso pedagógico e social. A introdução precoce de práticas e conceitos ambientais contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e capazes de intervir positivamente no meio em que vivem.

Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

A Agenda 2030, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, constitui um marco global para o desenvolvimento sustentável, articulando uma visão transformadora centrada na prosperidade humana, na proteção ambiental e na justiça social. Seu cerne está nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que sintetizam metas específicas e mensuráveis para guiar ações nacionais e internacionais até 2030.

A relação entre a Agenda 2030 e os ODS é intrínseca: enquanto a Agenda estabelece o arcabouço político e a visão holística, os ODS operacionalizam essa ambição em objetivos tangíveis, integrando as dimensões econômica, social e ambiental (ONU, 2015).

A interdependência entre os ODS reflete a complexidade dos desafios contemporâneos. Por exemplo, o ODS 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) relaciona-se diretamente com o ODS 7 (Energia Limpa e Acessível), já que a transição para fontes renováveis é crucial para mitigar emissões de carbono. Simultaneamente, o ODS 1 (Erradicação da Pobreza) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades) demandam políticas redistributivas que, por sua vez, dependem de sistemas econômicos inclusivos (ODS 8) e instituições eficazes (ODS 16). Essa interconexão evidencia que a implementação da Agenda 2030 exige abordagens multissetoriais, capazes de superar a fragmentação de iniciativas isoladas (SACHS et al., 2019).

O princípio de "não deixar ninguém para trás", central na Agenda 2030, reforça a necessidade de inclusão de grupos vulneráveis em todas as etapas dos ODS. Isso implica não apenas monitorar indicadores quantitativos, mas também qualitativos, assegurando participação social. Relatórios do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU (2023) destacam avanços, como a expansão do acesso à educação primária (ODS 4), mas alertam para retrocessos em áreas como biodiversidade (ODS 15) e desigualdade de gênero (ODS 5), agravados por crises geopolíticas e climáticas.

Contudo, a efetividade da Agenda 2030 depende de mecanismos robustos de governança e financiamento. A ONU estima que sejam necessários entre 5 a 7 trilhões de dólares anuais para cumprir os ODS, exigin-

do parcerias (ODS 17) entre governos, setor privado e sociedade civil (UN-DESA, 2023). Além disso, a coleta de dados desagregados e a adaptação de metas às realidades locais permanecem desafios críticos, especialmente em países de baixa renda.

Portanto, a Agenda 2030 e os ODS representam um contrato social global sem precedentes, cujo sucesso requer coerência política, inovação tecnológica e engajamento coletivo. Como afirmam Sachs et al. (2019), a realização desses objetivos não é apenas um imperativo moral, mas uma condição para a sobrevivência e equidade intergeracional.

Metodologias e Estratégias de Ensino-Aprendizagem

A aplicação da educação ambiental na educação infantil requer práticas diferenciadas e metodologias que instiguem a curiosidade e a aprendizagem significativa. Abordagens como a Aprendizagem baseada em Projetos e as atividades ao ar livre têm se mostrado especialmente valiosas nesse sentido. Essas metodologias favorecem a interação das crianças com o meio ambiente, estimulando o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, a interdisciplinaridade é um aspecto essencial, permitindo a integração de conteúdos de ciências, artes e saúde, de modo que a educação ambiental seja percebida como uma prática cotidiana e relevante no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica.

Segundo Reigota (2010, p. 21), "a educação ambiental é um processo participativo que busca despertar a consciência crítica sobre as questões ambientais, visando à transformação social e à melhoria da qualidade de vida". Essa perspectiva ressalta a importância de envolver as crianças em atividades práticas e reflexivas que promovam a com preensão dos problemas ambientais e a busca por soluções.

A aplicação de atividades e vivências ligadas ao meio ambiente com crianças da última fase da educação infantil (pré-escola), pode acarretar alguns desafios que precisam ser superados, para que o objetivo seja de fato atingido. O desafio mais comum é a resistência dos professores e gestores em adotar novas práticas e metodologias, a dificuldade em conseguir material adequado para o desenvolvimento de atividades e vivências diferenciadas e a falta de formação continuada para professores que é prevista em lei pela LDB 9394/96, mas em muitas redes de Ensino, ficam no esquecimento.

A Educação Ambiental é importante para todos os indivíduos de todas as faixas etárias, se trabalhadas na educação infantil, espera-se a conscientização dos indivíduos desde cedo, pois o planeta passa por diversas alterações climáticas e esse assunto não pode ser esquecido.

Nesse sentido, as possibilidades são promissoras, uma vez que a integração da educação ambiental nas práticas educativas pode estimular a criatividade e o pensamento crítico das crianças, promovendo a construção de um futuro mais sustentável.

A elaboração de atividades e projetos de educação ambiental para a educação infantil deve ser orientada por metodologias lúdicas que promovam a interação e o aprendizado significativo. Exemplos incluem a criação de hortas escolares, nas quais as crianças podem cultivar plantas e aprender sobre a importância da agricultura sustentável e da alimentação saudável.

Outras atividades podem incluir passeios ecológicos, nos quais os estudantes têm a oportunidade de observar a natureza e entender sua conservação. Projetos de reciclagem, como a coleta de materiais recicláveis e sua transformação em arte, também são eficazes para fomentar a conscientização sobre o consumo e o desperdício, despertando o senso crítico e a responsabilidade ambiental desde cedo.

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, pois integra conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza de forma holística e prática. Ao longo da educação infantil, as crianças são estimuladas a desenvolver uma compreensão crítica das questões ambientais, o que contribui para a formação de uma identidade ecológica.

De uma forma mais detalhada, podemos elencar os benefícios da prática:

Desenvolvimento da consciência ambiental: As crianças aprendem sobre a importância de preservar a natureza e os recursos naturais.

Estímulo ao pensamento crítico: As atividades de educação ambiental incentivam as crianças a questionar e refletir sobre os problemas ambientais.
Promoção de valores: A educação ambiental ajuda a construir valores como respeito, responsabilidade e solidariedade em relação ao meio ambiente.
Engajamento em ações sustentáveis: As crianças aprendem a adotar práticas sustentáveis em seu dia a dia, como economizar água e energia, separar o lixo para reciclagem e cuidar das plantas.
Sendo assim, de acordo com o exposto, essa abordagem não apenas eleva a conscientização sobre a importância da preservação ambiental, mas também favorece o surgimento de comportamentos proativos em relação ao meio ambiente.
Portanto, o desenvolvimento da Educação Ambiental se consolida como um eficaz meio de preparar as futuras gerações para evitar práticas insustentáveis e abraçar um estilo de vida que respeita e valoriza a biodiversidade e os ecossistemas.
Método de Avaliação

A avaliação continua e formativa é fundamental no ambiente escolar para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Este método não se limita a um conjunto de avaliações pontuais, mas sim a um processo dinâmico e reflexivo, que visa identificar, fornecer feedback e ajustar estratégias de ensino à medida que os estudantes progridem.
A avaliação contínua e formativa se estabelece como um instrumento que possibilita a observação constante dos estudantes, permitindo diagnósticos que informam tanto os educadores quanto os próprios discentes. O uso de ferramentas variadas, como portfólios, autoavaliações, e avaliações em pares, busca não apenas mensurar o conhecimento adquirido, mas também fomentar habilidades metacognitivas, como a capacidade de auto-reflexão e auto-regulação.
Além de fortalecer a relação professor-aluno, esse tipo de avaliação cria um espaço seguro no qual o erro é percebido como uma oportunidade de aprendizado, promovendo uma cultura de crescimento e aperfeiçoamento contínuo.
No desenvolvimento das atividades e vivências relacionadas ao tema Educação Ambiental relacionando a participação das crianças da última fase da Educação Infantil, sugere-se que seja aplicada durante todo o processo, permitindo a coleta de informações sobre o aprendizado dos estudantes ao longo de um período.
Esse método, enquanto abordagem pedagógica, refere-se à avaliação que ocorre de forma regular e ininterrupta ao longo do processo. Este método se distingue por seu caráter formativo, uma vez que busca não apenas medir o desempenho de crianças e adolescentes, mas também oferecer feedback contínuo que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral.
A Avaliação Contínua se fundamenta na premissa de que a aprendizagem é um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo, e, portanto, não deve se restringir a momentos isolados de avaliação, como provas ou testes finais.
Nesse sentido a avaliação da educação ambiental na educação infantil é um aspecto crucial para compreender a eficácia das práticas pedagógicas adotadas no desenvolvimento de uma consciência ecológica nas crianças. Esse processo deve considerar não apenas o aprendizado teórico sobre questões ambientais, mas também a formação de atitudes e comportamentos sustentáveis.
Por meio de uma abordagem integrada, é possível mensurar os conhecimentos adquiridos, as mudanças de comportamento observadas e a disposição das crianças em participar de ações que visem à proteção do meio ambiente. Portanto, a avaliação deve ser contínua e esclarecer quais estratégias estão realmente contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma consciência ecológica e na formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Conforme exposto ao longo deste estudo, a inserção de práticas ambientais no ambiente escolar desde os primeiros anos de vida permite que as crianças desenvolvam uma relação harmoniosa com a natureza, compreendam a im-

portância da preservação dos recursos naturais e adquiram valores que influenciam seu comportamento ao longo da vida.

Os dados analisados indicam que estratégias pedagógicas baseadas na experimentação, no lúdico e na interdisciplinaridade favorecem o aprendizado significativo sobre questões ambientais. Além disso, a atuação dos educadores como mediadores desse conhecimento é essencial para garantir que os conteúdos interativos sejam de maneira contextualizada e estimulante. Destaca-se, ainda, o papel da família e da comunidade nesse processo, reforçando a necessidade de um esforço conjunto para a consolidação de hábitos sustentáveis.

Diante disso, torna-se evidente a importância de políticas públicas que promovam a capacitação docente e a implementação de projetos ambientais nas escolas, garantindo que a Educação Ambiental seja integrada ao currículo escolar. Para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação dos estudos sobre o impacto das metodologias ativas no ensino de práticas ambientais na infância, a fim de fortalecer o desenvolvimento de novas abordagens didáticas.

Assim, conclui-se que a Educação Ambiental na Educação Infantil não apenas contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, mas também para a construção de uma sociedade mais sustentável e equilibrada. A sensibilização e o envolvimento das crianças nesse processo são, portanto, elementos-chave para um futuro ambientalmente responsável.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICAS

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdfAcesso em 10/03/2025 às 17h09.

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 10/03/2025 às 17h40.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação Ambiental: um desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KRAEMER, M. A. Educação Ambiental na Educação Infantil: uma proposta de formação. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.

LEFF, Enrique. Educação e meio ambiente: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental: repensando o espaço da formação e da ação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em 11/03/2025 às 09h12.

REIGOTA, M. (2010). O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense.

SATO, M. Educação Ambiental: dilemas da prática cotidiana. In: PEDRINI, A. G. (Org.). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2019.

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo geral analisar de que maneira a contação de histórias contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Para isso, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica, fundamentados em diferentes concepções pedagógicas e em autores que discutem a importância da literatura infantil no processo educativo. A consulta a esses referenciais permitiu compreender a contação de histórias não apenas como uma prática recreativa, mas como um recurso pedagógico essencial para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Neste estudo, abordamos o papel do ato de contar histórias no cotidiano da Educação Infantil, enfatizando sua relevância para ampliar o repertório cultural das crianças e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo que as cerca. Discutimos, ainda, como a escolha das obras literárias influencia diretamente a qualidade da experiência proporcionada às crianças. A seleção criteriosa de livros – considerando linguagem, temática, ilustrações e faixa etária – torna-se fundamental para garantir que a narrativa dialoga com o universo infantil, despertando interesse, imaginação e participação ativa. A análise realizada permitiu compreender que a contação de histórias, quando planejada e executada de forma intencional, é uma prática pedagógica que promove aprendizagens significativas, fortalece vínculos afetivos e estimula múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Dessa forma, reforça-se a necessidade de valorização dessa prática no contexto escolar e de formação contínua dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a fim de garantir experiências literárias ricas, transformadoras e acessíveis a todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Educação infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT
This study aims to analyze how storytelling contributes to the holistic development of children in early childhood education. To this end, bibliographic research procedures were used, based on different pedagogical conceptions and authors who discuss the importance of children's literature in the educational process. Consulting these references allowed us to understand storytelling not only as a recreational practice, but as an essential pedagogical resource for promoting the cognitive, emotional, social, and linguistic development of children. In this study, we address the role of storytelling in the daily life of early childhood education, emphasizing its relevance in expanding children's cultural repertoire and fostering the construction of meaning about the world around them. We also discuss how the choice of literary works directly influences the quality of the experience provided to children. The careful selection of books – considering language, theme, illustrations, and age range – becomes fundamental to ensuring that the narrative engages with the children's world, sparking interest, imagination, and active participation. The analysis conducted allowed us to understand that storytelling, when planned and executed intentionally, is a pedagogical practice that promotes meaningful learning, strengthens affective bonds, and stimulates multiple dimensions of child development. Therefore, the need to value this practice in the school context and for continuous training of professionals working in Early Childhood Education is reinforced, in order to guarantee rich, transformative, and accessible literary experiences for all children.

KEYWORDS: Storytelling.Early Childhood Education. Development

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a Contação de Histórias na Educação Infantil. Escolhi este assunto por interesse pessoal e para aprimorar minha formação acadêmica e minha prática pedagógica com as turmas de educação infantil. Acredito que os momentos de contar histórias devem ser valorizados como uma

forma lúdica e de entretenimento que ajuda no desenvolvimento de diversos aspectos na vida das crianças.

Além disso, a literatura infantil possui papel central no processo de formação simbólica da criança. Para Abramovich (1997), "quem conta histórias oferece ao outro a possibilidade de sonhar, imaginar e construir sentidos sobre a vida". Assim, a narração de histórias torna-se um elemento essencial para a expressão emocional, para o desenvolvimento da linguagem, para a formação cultural e para a construção da identidade infantil.

O problema que busquei responder com este estudo foi: qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças? Para isso, o objetivo geral foi analisar como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento infantil.

Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram:

Verificar o que os teóricos dizem sobre a importância de contar histórias na educação infantil.

Averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias para as crianças.

Descrever as técnicas que o professor pode usar ao contar histórias.

Investigar em quais aspectos as crianças se desenvolvem com a contação de histórias.

Este trabalho foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos e materiais da internet. Acredito que os conhecimentos adquiridos foram muito importantes para o meu crescimento como estudante e para minha atuação prática na educação infantil. Além disso, compreender a importância da linguagem narrativa na primeira infância é fundamental, pois, como afirma Vygotsky (1998), é por meio das interações simbólicas que a criança internaliza conhecimentos, constrói significados e se desenvolve cognitivamente.

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática de contar histórias é antiga, surgindo da necessidade humana de transmitir experiências de uma geração para outra. Antigamente, não havia literatura específica para crianças, e essa preocupação só apareceu no século XVII. Hoje, em um mundo de constantes mudanças, é muito importante resgatar essa prática nas creches e pré-escolas.

Segundo Bettelheim (1980), os contos ajudam as crianças a lidar simbolicamente com conflitos internos, pois apresentam temas que dialogam com medos, dúvidas e desejos da infância. Assim, as histórias oferecem representações metafóricas que permitem às crianças compreenderem e elaborarem emoções complexas, desenvolvendo autoconfiança e segurança emocional.

Quando contamos histórias, trabalhamos a comunicação, a expressão oral, a imaginação e o pensamento simbólico. A história transporta as crianças para um mundo de fantasia e experiências que ampliam sua visão do mundo. Para Coelho (2000), a literatura infantil contribui para a formação estética e cultural da criança, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade e da criticidade.

O professor deve envolver as crianças nesse "mundo mágico do faz-deconta". O faz-de-conta, segundo Piaget (1975), é um dos elementos mais importantes da inteligência simbólica, pois permite que a criança represente, reelabore e compreenda a realidade. Assim, a contação de histórias torna-se uma ponte entre imaginação e realidade, promovendo aprendizagem de maneira significativa.

As histórias podem ser lidas, contadas ou até inventadas, e todas despertam encanto. Contudo, o professor deve saber escolher as obras, pensar na idade das crianças, no tempo de duração e nos recursos utilizados. Para crianças pequenas, histórias curtas e repetitivas facilitam a compreensão e a participação ativa.

Segundo a BNCC (2017), as propostas pedagógicas da educação infantil devem garantir experiências ligadas à linguagem oral, à imaginação e à interação com diferentes gêneros literários. Isso demonstra o quanto a contação de histórias faz parte do currículo e não deve ser vista apenas como entretenimento.

O simples ato de ouvir histórias pode estimular diversas atividades posteriores: desenhar, recontar, brincar, dramatizar, cantar. Essas atividades ampliam o campo de desenvolvimento da criança. Como afirma Lajolo (1993), a literatura infantil abre cami-

nhos para a criatividade, para a sensibilidade e para a formação de leitores.
A contação de histórias deve ocorrer diariamente, em ambiente aconchegante, organizado e capaz de favorecer a concentração. O clima emocional é tão importante quanto o conteúdo da obra. Segundo Winnicott (1975), a criança só se envolve com a experiência simbólica quando se sente segura e acolhida.
Além disso, é fundamental que o professor explore o livro antes de contar: capa, título, imagens, autor, ilustrações. Isso ajuda a criar expectativas e amplia as habilidades de leitura do mundo das crianças, como defende Freire (1996), ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

O professor conhece bem as crianças de sua turma, e esse conhecimento é determinante para escolher obras adequadas. A seleção do livro não pode ser aleatória, mas precisa considerar a maturidade emocional, linguística e cognitiva das crianças, além dos objetivos pedagógicos.
Zilberman (2003) afirma que a obra literária deve dialogar com o universo da criança, oferecendo narrativas que façam sentido em sua realidade social e afetiva. Assim, ao escolher um livro, é importante perguntar:
Esta obra favorece o imaginário infantil?
A linguagem é acessível?
As ilustrações ampliam o sentido do texto?
O enredo promove reflexões, valores e aprendizagens significativas?
Além disso, estudos recentes destacam que a diversidade cultural deve estar presente na escolha dos livros. Obras que representam diferentes famílias, culturas, etnias e contextos sociais ajudam a construir uma educação inclusiva e antidiscriminatória. Autores como Bell Hooks (2013) defendem que a literatura tem papel essencial na formação de uma consciência social mais crítica.
Outro ponto importante é a qualidade estética da obra. Segundo Hunt (2010), a literatura infantil não deve ser vista como texto simplificado, mas como arte. Bons livros apresentam beleza, riqueza de linguagem e potência narrativa, convidando as crianças ao encantamento.
Antes de apresentar uma história, o professor deve estudá-la e planejar as atividades que serão realizadas com ela. Estudar a história envolve se divertir com ela, entender a mensagem e identificar os elementos principais.
É importante refletir sobre os objetivos que se tem com aquela história. O primeiro passo para a escolha é sempre a idade das crianças. Por exemplo, para as crianças da creche, que se encantam com o que é colorido e chamativo, as obras devem ter pouca escrita e muitas ilustrações, combinadas com uma boa técnica de contação.
Outros pontos a serem considerados são: a duração da história, o tipo de conto, o gosto pessoal e o espaço. Na educação infantil, o ideal é que as histórias sejam curtas para evitar que as crianças se dispersem. Além disso, é bom variar entre contos alegres e dramáticos, populares e literários.
Ao escolher um livro, deve-se levar em conta se ele motiva a participação da criança, se ela tem liberdade para escolher, e se há alternativas efetivas de escolha. O livro é uma fonte de entretenimento e conhecimento que permite à criança criar seus próprios significados através da imaginação.
Expor livros aos alunos cria um elo entre eles e a leitura. O professor deve permitir que as crianças toquem, explorem as imagens e se envolvam com o livro. A contação de histórias na educação infantil deve ser valorizada, e isso exige que o professor tenha conhecimento e saiba escolher as obras. A escolha correta contribui para o entretenimento, o divertimento, o encanto, a atenção e a fruição das crianças.
Cada faixa etária tem um tipo de história mais ideal. O professor é o mediador entre a criança, o livro e a história, facilitando o contato com o mundo da leitura. Ele deve estar atento ao tipo de história (fábula, conto, lenda, mito) e escolher com base na idade, nos interesses e no objetivo pedagógico. Para a creche, histórias alegres, emocionantes e prazerosas são as mais indicadas para prender a atenção

A IMPORTÂNCIA DAS TÉCNICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para contar histórias, o professor deve usar métodos atrativos, oferecer materiais de leitura e criar um clima afetivo. Isso incentiva a

criança a participar ativamente, questionando e interpretando a história.
As histórias incentivam a imaginação e ajudam a dar respostas às dúvidas das crianças. Para transmiti-las, o professor pode usar diversas técnicas.
É importante criar um clima de envolvimento, fazendo pausas para que a criança possa imaginar e construir o cenário em sua mente. O educador deve usar o ritmo, o gesto, o suspense, ruídos e, principalmente, a entonação de voz para envolver os alunos pela fantasia.
Para dar vida aos personagens e prender a atenção, podem ser utilizados materiais como fantoches, dedoches, gravuras, flanelógrafo e outros.
Hoje, a contação de histórias é vista como uma atividade artística que se beneficia de normas e técnicas. Exige do contador aperfeiçoamento técnico, prática de leitura e senso crítico. O contador deve ter um perfil que corresponda às expectativas das crianças, promovendo o encanto e a viagem ao mundo da fantasia.
Uma boa história sem um bom contador, sem entusiasmo ou expectativa, não gera o desenvolvimento e a imaginação que poderia. O professor precisa ler a história várias vezes para não se perder, seguindo o texto com calma e mostrando as imagens na sequência dos fatos. Ao contar, ele deve se envolver e ousar, deixando espaço para a imaginação da criança.
Contar história é uma arte que não deve ser feita de qualquer jeito. É fundamental ter uma voz clara e agradável, que se modifique de acordo com os personagens e as situações. O uso do "Era uma vez..." nos contos de fadas transporta a criança para o mundo mágico.
O olhar também é uma técnica importante, pois pode expressar emoções (alegria, medo, etc.) e deve ser distribuído entre todos os alunos, envolvendo-os na trama. A expressão corporal é outra técnica essencial: gestos, corpo e mãos simples, mas expressivos, ajudam a transmitir as ideias.
Organizar o local do conto é interessante. Deve ser um lugar tranquilo, agradável e aconchegante, onde as crianças fiquem confortáveis, sentadas em roda, sem se dispersar. O professor deve se posicionar para que todos vejam as imagens do livro.
Antes de começar, é recomendado explorar as imagens da capa e identificar o autor do livro, o que é importante para a formação cultural da criança.
Infelizmente, ainda vemos professores contando histórias apenas para preencher o tempo que sobrou, sem o preparo adequado, o que não traz o efeito desejado. O contador precisa permitir a interação oral das crianças e deixá-las fazer sua viagem imaginária. Também é crucial deixá-las tocar o livro, explorando imagens e texturas, para criar uma relação de proximidade.
A escola e os professores têm o papel de promover o contato com a literatura infantil desde cedo na creche. O amor pelos livros não surge de repente. É preciso estimular e aproximar a criança do livro e da leitura por meio das histórias.
Crianças que têm contato com histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade, o senso crítico, e entendem melhor o mundo. Por isso, o planejamento e a escolha dos materiais são cruciais. O fantoche, por exemplo, é um recurso muito significativo, pois a manipulação e a fala do personagem tornam a história mais próxima do real para a criança.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, pois articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos. Diferentes autores ressaltam que a interação com narrativas promove não apenas o prazer estético, mas também aprendizagens profundas, ampliando as capacidades expressivas e interpretativas da criança. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento acontece por meio das interações sociais e mediado pela linguagem; dessa forma, a narrativa atua como ferramenta cultural que possibilita à criança internalizar significados e elaborar novas formas de compreender o mundo.
No campo do desenvolvimento cognitivo, a contação de histórias favorece a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a capacidade de antecipar acontecimentos. Para Piaget (1975), a criança constrói conhecimento ao

agir mentalmente sobre as situações apresentadas, e as histórias oferecem cenários que estimulam hipóteses, comparações e inferências. Ao ouvir uma narrativa, a criança organiza mentalmente os fatos, identifica relações de causa e efeito e compreende sequências temporais, elementos fundamentais para o pensamento estruturado.

Do ponto de vista emocional, as histórias permitem que a criança expresse e compreenda sentimentos, elaborando conflitos internos de forma simbólica. Bettelheim (1980) afirma que os contos de fadas, por meio de metáforas e arquétipos, ajudam a criança a lidar com medos, frustrações e inseguranças, dando nome às emoções que, muitas vezes, não conseguem expressar verbalmente. Assim, a narrativa torna-se espaço seguro para que elas processem vivências internas e desenvolvam maior equilíbrio emocional.

No desenvolvimento social, a contação de histórias promove a convivência, o respeito ao turno de fala, a escuta ativa e a interação entre pares. As narrativas apresentam valores, comportamentos e modelos de relação presentes na sociedade. De acordo com Corsaro (2009), as crianças reproduzem e reinventam aspectos sociais por meio das interações simbólicas presentes nas brincadeiras e nas narrativas. Quando recontam histórias ou dramatizam personagens, exercitam a cooperação, o diálogo e a empatia.

O desenvolvimento linguístico também é amplamente beneficiado. Ao ouvir histórias, a criança amplia o vocabulário, aprimora a pronúncia e desenvolve a compreensão oral. Para Kopschitz (2006), a narrativa é uma base para o desenvolvimento da linguagem, pois favorece a estruturação de frases, a compreensão de diferentes gêneros discursivos e o uso adequado de conectivos. As atividades posteriores, como recontar ou transformar as histórias, contribuem para que a criança se torne produtora ativa de linguagem.

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Conforme ressalta Coelho (2000), a literatura infantil abre caminhos para a fantasia e para a criação de novas possibilidades simbólicas. A imaginação, entendida por Vigotsky (2009) como a capacidade de criar mentalmente situações que não estão presentes imediatamente, é essencial para o pensamento criativo e para a resolução de problemas. As histórias alimentam essa capacidade ao apresentar mundos possíveis, personagens diversos e situações que desafiam o pensamento.

A contação de histórias também contribui para a formação de valores e identidade cultural. Segundo Candido (1995), a literatura humaniza porque permite ao indivíduo reconhecer-se no outro e refletir sobre a própria existência. Quando a criança tem contato com narrativas que representam diferentes culturas, etnias e modos de vida, desenvolve uma visão mais ampla do mundo e constrói valores de respeito e inclusão. Além disso, histórias que abordam temas como amizade, solidariedade, justiça e coragem estimulam reflexões éticas e morais.

Em termos pedagógicos, a narrativa não se limita ao momento da contação. Ela gera desdobramentos, como dramatizações, rodas de conversa, desenhos, músicas e brincadeiras, que reforçam aprendizagens e ampliam o repertório cultural da criança. A BNCC (2017) destaca que as práticas de linguagem na educação infantil devem proporcionar experiências estéticas, imaginação e participação em situações narrativas, reconhecendo a contação de histórias como componente essencial do currículo.

Por fim, a contação de histórias fortalece o vínculo afetivo entre professor e criança. O momento compartilhado de escuta e encantamento cria uma atmosfera de confiança que favorece a aprendizagem. Como afirma Winnicott (1975), o ambiente acolhedor é condição fundamental para que a criança se sinta segura para explorar o mundo simbólico. Assim, contar histórias diariamente, com preparo e sensibilidade, é uma prática que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender que a contação de histórias na Educação Infantil é uma prática fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. As histórias favorecem a construção da linguagem, estimulam a imaginação, ampliam o vocabulário, fortalecem vínculos, ajudam na elaboração emocional e possibilitam a vivência de experiências culturais e simbó-

licas.
Os conhecimentos obtidos ao longo do estudo reforçam que contar histórias não é uma prática acessória ou secundária, mas um direito da criança e um componente essencial da ação pedagógica. A formação do professor, a escolha das obras e o domínio das técnicas são aspectos decisivos para a qualidade da experiência literária.
Assim, constato que a contação de histórias é uma prática encantadora, educativa e transformadora, que contribui diretamente para o desenvolvimento integral das crianças pequenas e deve ser valorizada e planejada diariamente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

ABRAMOVICH, Fanny. O prazer de ler e contar histórias. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlete Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
CORTES, Maria Oliveira. Literatura infantil e contação de histórias. Viçosa, MG: CPT, 2006.

CORSARO, William. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KOPSCHITZ, Beth. A formação do leitor na primeira infância. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. (orgs.). A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó, SC: Argos, 2001.

TAHAN, Malba. O homem que calculava. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. VIGOTSKY, Lev. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

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

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

RESUMO
Este artigo discute a integração entre os conceitos de território e geografia, articulando-os com a matemática escolar no Ensino Fundamental I. Propõe-se que o trabalho interdisciplinar desenvolva o pensamento espacial (localização, orientação, escala, projeção geométrica) e o pensamento quantitativo (medidas, proporção, estatística descritiva, representações gráficas) como dimensões complementares do letramento dos estudantes. Partimos de uma abordagem crítica do território enquanto espaço apropriado, relacional e político, e exploramos como a matemática constitui linguagem e instrumento para modelar fenômenos espaciais (fluxos, densidades, escalas, distâncias, áreas). Apresentamos um conjunto de sequências didáticas, atividades práticas e exemplos contextualizados ao cotidiano urbano, considerando competências da BNCC, além de procedimentos de avaliação formativa. Conclui-se que a articulação matemática-geográfica favorece aprendizagens significativas e cidadãs, com especial potência em projetos de cartografia escolar, mapeamentos participativos e análises de dados do bairro e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: território; geografia escolar; matemática; cartografia escolar; interdisciplinaridade; letramento espacial; pensamento quantitativo.

ABSTRACT
This article discusses the integration between the concepts of territory and geography, articulating them with school mathematics in the early years of Elementary Education. It proposes that interdisciplinary work should develop spatial thinking (location, orientation, scale, geometric projection) and quantitative thinking (measurement, proportion, descriptive statistics, graphical representations) as complementary dimensions of students' literacy. We adopt a critical approach to territory as an appropriated, relational, and political space, and explore how mathematics functions as both a language and a tool for modeling spatial phenomena (flows, densities, scales, distances, áreas). We present a set of teaching sequences, hands-on activities, and contextualized examples related to everyday urban life, considering BNCC competencies as well as procedures for formative assessment. We conclude that the articulation between mathematical and geographic perspectives fosters meaningful and citizenship-oriented learning, with particular potential in school cartography projects, participatory mapping, and analyses of data from the neighborhood and the school.

KEYWORDS: territory; school geography; mathematics; school cartography; interdisciplinarity; spatial literacy; quantitative thinking.

Introdução

O ensino de geografia no Ensino Fundamental I frequentemente se concentra em noções de espaço vivido (casa, escola, bairro, cidade) e em representações (mapas, croquis, maquetes), enquanto a matemática trabalha medidas, geometria, noções de grandeza, proporções e tratamento da informação. Integrar esses campos permite que as crianças construam uma compreensão significativa de como os números e as formas descrevem o mundo, e de como os lugares são organizados, apropriados e transformados.

Nesta perspectiva, a matemática não é apenas cálculo; é também linguagem para ler e agir no território—medindo distâncias, calculando áreas, comparando densidades, interpretando gráficos de mobilidade, escalas de mapas e proporções entre tamanhos representados e reais. Ao mesmo tempo, o território não é apenas localização; é relações sociais, políticas e culturais no espaço. O artigo argumenta que o encontro entre esses saberes promove letramento espacial e numérico integrados, com impacto direto na formação cidadã das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TERRITÓRIO, ESPAÇO E LINGUAGEM MATEMÁTICA

O TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

O território pode ser compreendido como um espaço apropriado, com delimitações, normas, relações de poder e usos sociais. No cotidiano escolar, ele aparece nas noções de bairro, rua, parque, praça, trajetos e fronteiras (muros, limites da escola, divisão de salas, etc.). Trabalhar território com crianças envolve explorar:

- Vivência: onde elas moram, brincam, circulam;
- Regras e pertencimento: quem usa o quê, quando e como;
- Mapeamento: representação e interpretação de lugares e trajetos;
- Transformação: mudanças no espaço (obras, fluxos, uso do solo).

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM DO ESPAÇO

A matemática oferece ferramentas para descrever, quantificar e modelar fenômenos territoriais:

- Medidas e grandezas: comprimento de ruas, áreas de praças, perímetro de quadras.
- Proporções e escalas: relação entre medidas no mapa e no lugar real;
- Geometria: formas urbanas, simetrias, malhas, ângulos de cruzamentos;
- Estatística descritiva: contagens, tabelas, gráficos de frequência, média, moda;
- Raciocínio proporcional: densidade (pessoas por área), consumo por tempo, velocidade média em trajetos.

LETRAMENTO ESPACIAL E PENSAMENTO QUANTITATIVO

O letramento espacial envolve: localizar-se, orientar-se, ler e produzir mapas, entender escalas e simular percursos. O pensamento quantitativo envolve: coletar dados, organizar em tabelas, representar em gráficos, interpretar medidas e estimativas. A intersecção produz modelagens simples do cotidiano, tornando a matemática significativa e a geografia concreta.

O letramento espacial refere-se à capacidade de compreender, representar e interpretar o espaço. Envolve habilidades como localizar-se, orientar-se, ler e produzir mapas, compreender escalas e simular percursos. O pensamento quantitativo, por sua vez, diz respeito à capacidade de coletar dados, organizá-los, representá-los e interpretá-los criticamente.

A articulação entre esses dois campos possibilita que as crianças construam modelos simples da realidade, integrando números, formas, mapas e situações do cotidiano. Essa integração favorece aprendizagens significativas, pois conecta conceitos abstratos a experiências concretas, fortalecendo a compreensão do espaço e das relações sociais nele estabelecidas.

INTERSECÇÕES CONCEITUAIS: ONDE A MATEMÁTICA ENCONTRA OS TERRITÓRIOS

Escala cartográfica e proporção: compreender que 1 cm no mapa pode representar 100 m no território real; relacionar fração, razão e proporção com leitura de mapas.

Distância e trajetória: medir caminhos casa–escola; comparar distâncias retas (euclidianas) e trajetos reais, introduzindo noções de malha urbana e otimização de rotas.

Área e ocupação: calcular áreas de salas, quadra e pátio; problematizar usos do espaço e acessibilidade.

Perímetro e limites: investigar muros, cercas e divisões; discutir limites como construções sociais.

Dados e gráficos do território: levantar frequência de árvores por rua, tipos de comércio por quadra, fluxo de pessoas; construir gráficos de colunas, barras e pictogramas.

Simetria e forma urbana: observar padrões em fachadas, praças, cruzamentos e mosaicos de calçadas.

Densidade e distribuição: relacionar quantidade de algo por área (p. ex., lixeiras por metro quadrado) de modo intuitivo e crítico.

As intersecções entre Matemática e Geografia manifestam-se em diversas situações do cotidiano escolar. A escala cartográfica, por exemplo, exige a compreensão de proporção, razão e fração, permitindo que os estudantes relacionem medidas representadas no mapa com as dimensões reais do território. Essa prática contribui para o desenvolvimento do raciocínio proporcional e da capacidade de abstração.

A análise de distâncias e trajetórias possibilita comparar caminhos percorridos, discutir a organização da malha urbana e refletir sobre a otimização de rotas. O cálculo de áreas e perímetros, por sua vez, favorece reflexões

sobre ocupação do espaço, acessibilidade e distribuição de equipamentos coletivos.
O levantamento e a organização de dados territoriais em tabelas e gráficos estimulam o desenvolvimento do pensamento estatístico desde os primeiros anos escolares. Ao analisar informações sobre arborização, fluxo de pessoas ou tipos de comércio, as crianças aprendem a observar, registrar, comparar e interpretar dados, relacionando-os a questões sociais e ambientais.

METODOLOGIA: PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR
Partir do espaço vivido: situações-problema ancoradas na escola e no bairro.
Aprendizagem por investigação: levantar dados, formular perguntas e hipóteses, testar respostas com medidas e representações.
Multimodalidade: mapas, croquis, fotografias, maquetes, tabelas, gráficos, trajetos desenhados.
Progressão de complexidade: do concreto (medir com fita métrica) ao representacional (mapa) e ao simbólico (proporção/escala).
Avaliação formativa: observar processos, registros, argumentações e explicações das crianças.
Inclusão e acessibilidade: atividades com diferentes entradas sensoriais e linguagens.
O trabalho interdisciplinar entre Geografia e Matemática requer planejamento intencional e colaboração docente. Partir do espaço vivido constitui um princípio fundamental, pois garante que as situações-problema façam sentido para os estudantes. A aprendizagem por investigação, nesse contexto, estimula a curiosidade, a formulação de hipóteses e a busca ativa por respostas.
A utilização de diferentes linguagens e recursos — como mapas, croquis, fotografias, maquetes, tabelas e gráficos — amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a inclusão. A progressão de complexidade assegura que os conceitos sejam construídos gradualmente, partindo do concreto para o abstrato.
A avaliação formativa deve considerar não apenas os produtos finais, mas também os processos de investigação, os registros realizados e a capacidade de argumentação e reflexão das crianças.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTEGRADAS (ENSINO FUNDAMENTAL I)
Sequência A — “Mapa da Minha Escola”
Objetivo: desenvolver noções de perímetro, área, orientação, representação e escala dentro do território escolar.
Etapas:
Exploração: passeio guiado para reconhecer espaços (pátio, quadra, refeitório, jardins).
Medidas: usar trena/fita para medir lados e perímetros de espaços selecionados.
Croqui: desenhar a planta simplificada (top view), identificando formas (retângulos, quadrados, triângulos).
Área e perímetro: calcular áreas (aproximações com decomposição em formas simples), comparar resultados.
Escala: escolher uma escala simples (ex.: 1 cm = 1 m) e refazer o desenho com proporção.
Legenda e título: padronizar símbolos e elaborar legenda.
Discussão: que usos do espaço são mais amplos? Onde há congestionamento? Como melhorar circulação?
Matemática envolvida: medidas, unidades de comprimento e área, adição/multiplicação, noção de escala e proporção.
Geografia envolvida: leitura de mapa, orientação espacial, usos do território escolar.
Produtos: mapa coletivo da escola; exposição.

Sequência B — “Percursos e Distâncias do Cotidiano”
Objetivo: comparar trajetos, medir distâncias, introduzir noção de tempo e velocidade média de forma intuitiva.
Etapas:
Mapeamento de trajetos: desenhar o caminho casa–escola (ou escola–praça).
Distância em passos: medir com “passos” e depois com trena/metros em partes do pátio para calibrar.
Linha reta vs. caminho real: comparar a distância “em linha reta” com a “por ruas”; discutir malha urbana.
Tempo de deslocamento: registrar tempo em dias diferentes; construir tabela e gráfico de colunas.
Velocidade média (intuitiva): “onde demoramos mais?”; relação básica distância–tempo sem formalismos.

Matemática envolvida: unidade de medida, contagem, gráficos, média intuitiva.
Geografia envolvida: orientação, redes e malhas, mobilidade.
Produtos: mural com mapas de percursos e gráficos.

Sequência C — "Arborização e Uso do Espaço"
Objetivo: levantar dados sobre arborização, sombra, e qualidade do espaço, integrando estatística descritiva e cartografia temática.
Etapas:
Inventário: contar árvores no entorno; anotar espécie (se possível), tamanho aproximado, presença de canteiros.
Mapa temático: marcar no croqui da quadra os pontos com árvores; usar símbolos e cores.
Tabela e gráfico: número de árvores por rua/quadra; construir gráfico de barras/pictogramas.
Área de sombra: estimativa com formas circulares/ovais (aproximação); comparar em horários diferentes.
Discussão cidadã: áreas mais quentes; onde faltam árvores; propor carta à comunidade.
Matemática envolvida: contagem, tabelas, gráficos, estimativas de área.
Geografia envolvida: uso do solo, microclima, cartografia temática.
Produtos: mapa temático e relatório simples.

Sequência D — "Maquetes e Escala"
Objetivo: compreender modelos físicos e escala por meio de maquetes.
Etapas:
Planejamento: escolher um trecho da escola/bairro; levantar medidas básicas.
Escala de redução: decidir uma escala prática (ex.: 1:50); converter medidas reais para o modelo.
Construção: usar papelão, blocos, materiais recicláveis; representar formas geométricas.
Rotas e acessibilidade: simular trajetos; identificar barreiras; discutir soluções.
Matemática envolvida: proporcionalidade, conversões de unidades, geometria.
Geografia envolvida: representação do espaço, acessibilidade, circulação.
Produtos: exposição de maquetes com legendas.

Sugestões de atividades interdisciplinares, que podem ser realizadas com os alunos em todos os níveis de escolaridade, com pequenas adequações para cada público-alvo:
Explorando o Mundo pelas Coordenadas
Objetivo
Compreender e utilizar latitude e longitude para localizar pontos no mapa e interpretar informações geográficas.
Público-alvo
Ensino Fundamental II ou Ensino Médio (pode adaptar o nível de dificuldade).
Materiais
Mapa-múndi com linhas de latitude e longitude (impresso ou digital)
Régua
Lápis
Acesso ao Google Maps (opcional)

Parte 1 – Localizando Coordenadas
Entregue o mapa aos alunos e peça que localizem os lugares abaixo usando as coordenadas:
Brasília – 15°47′ S / 47°52′ O
Nova York – 40°43′ N / 74°00′ O
Tóquio – 35°41′ N / 139°41′ L
Cairo – 30°02′ N / 31°14′ L
Os alunos devem:
Marcar os pontos no mapa
Escrever o nome da cidade ao lado
Parte 2 – Descobrindo o Lugar
Agora faça o contrário: forneça as coordenadas e peça que eles descubram qual é o local.
a) 0° / 0°
b) 23°33′ S / 46°38′ O
c) 51°30′ N / 0°07′ O
(Dica: podem usar atlas ou Google Maps)
Parte 3 – Criando Desafios
Em duplas ou trios:
Cada grupo escolhe 3 lugares diferentes no mundo
Anota as coordenadas
Troca com outro grupo para que tentem descobrir os locais
Para finalizar (reflexão rápida)
Por que as coordenadas são importantes para navegação e localização?
Onde usamos coordenadas no dia a dia (GPS, celular, mapas)?
Caça ao Tesouro das Coordenadas Geográficas
História (para engajar)

Vocês são exploradores que receberam um mapa antigo. Um grande tesouro está escondido em algum lugar do planeta, mas só pode ser encontrado usando corretamente as coordenadas geográficas!
Objetivo
Aprender a usar latitude e longitude para localizar lugares no mapa, resolver desafios e encontrar o tesouro final
Materiais
Mapa-múndi com coordenadas
Cartões de desafio (professor prepara)
Lápis e borracha
Baú, caixa ou envelope com o "tesouro" (adesivos, pontos extras, bala simbólica, etc.)

Etapa 1 – Aquecimento (5 min)
O professor pergunta:
Onde fica o Equador?
O que é latitude?
O que é longitude?
Quem acertar ganha uma "moeda de explorador" (pode ser simbólica).

Etapa 2 – Missões Secretas
Divida a turma em grupos de exploradores.
Cada grupo recebe um cartão-missão com coordenadas, por exemplo:
Missão 1: 40° N / 3° O
Missão 2: 34° S / 58° O
Missão 3: 48° N / 2° L
Para cada missão, o grupo deve:
Localizar o ponto no mapa
Descobrir o local
Registrar no "Diário de Bordo" (caderno)
Cada missão correta = 1 pista do tesouro

Etapa 3 – Coordenadas Misteriosas
Agora o desafio aumenta!
O professor descreve o lugar, e os alunos precisam descobrir as coordenadas:
"Uma cidade famosa por sua Torre de Ferro"
"Uma capital brasileira"
"Uma cidade próxima à Linha do Equador"
Se acertar, ganha outra pista.

Etapa 4 – O Tesouro Final
Com todas as pistas reunidas, os grupos recebem a coordenada final do tesouro:
Exemplo: 15° S / 47° O
O primeiro grupo a localizar corretamente vence e encontra o tesouro
Fechamento Divertido
Pergunte:
O que foi mais difícil na missão?
Onde usamos coordenadas fora da escola?
Você seria um bom explorador?

EXEMPLOS DE PROBLEMAS CONTEXTUALIZADOS
Perímetro do pátio: O pátio tem forma retangular de 22 m por 15 m.
Pergunta: Qual o perímetro? (Resposta: 2×(22+15)=74 m).
Extensão: Se construir uma borda de segurança, quanto de fita será necessário?
Escala do mapa da sala: Em um desenho, a largura da sala é 8 cm. Na realidade, mede 4 m.
Pergunta: Qual é a escala? (Resposta: 1 cm representa 0,5 m 1:50).
Extensão: Converter altura de portas, janelas para o mapa.
Gráfico de fluxo no corredor: Em 10 minutos, passam 24, 18, 30, 28, 20 alunos em cinco intervalos de 2 minutos.
Pergunta: Construa o gráfico de colunas e identifique o intervalo mais congestionado.
Extensão: Propor reordenamento da circulação.
Área de sombra: Uma copa de árvore é aproximada por um círculo de raio 1,2 m.
Pergunta: Qual a área de sombra aproximada? A=πr^2≈3,14×1,44≈4,52 m^2.
Extensão: Comparar com duas árvores próximas: áreas se sobrepõem?
Densidade de lixeiras: Em um trecho de 200 m há 5 lixeiras.
Pergunta: Qual a densidade por 100 m? (Resposta: 2,5 lixeiras/100 m).
Extensão: Onde instalar novas lixeiras com base no fluxo?

MATERIAIS, INSTRUMENTOS E REGISTROS
Instrumentos de medida: trena, fita métrica, réguas, barbantes, passos calibrados.
Materiais de representação: papel milimetrado, cartolina, canetas coloridas, blocos, materiais recicláveis.
Tecnologias simples: aplicativos de desenho/mapa (opcional), câmera para registro fotográfico.
Cadernos de campo: anotações de medidas, tabelas de contagem, croquis, hipóteses e conclusões.
Quadro de legenda e simbologia: padroniza-

ção de cores, ícones e escalas para facilitar leitura coletiva.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E CRITÉRIOS
Processos de investigação: capacidade de formular perguntas, levantar dados, testar hipóteses.
Linguagem matemática: clareza nas medidas, cálculos, gráficos e justificativas.
Linguagem cartográfica: uso de escala, legenda, orientação e organização do mapa.
Trabalho colaborativo: divisão de tarefas, respeito às opiniões, síntese coletiva.
Postura cidadã: proposições para melhorar o espaço, cuidado ambiental, acessibilidade.
Instrumentos: rubricas simples com níveis (inicial, em desenvolvimento, avançado); autoavaliação; portfólio; apresentação oral dos mapas/maquetes.

ARTICULAÇÃO COM A BNCC (COMPETÊNCIAS E HABILIDADES)
Matemática (EF01MA–EF05MA):
Medidas de comprimento, massa, tempo (comparar, estimar, medir);
Geometria plana (formas, simetria, composição e decomposição);
Números e operações (adição, multiplicação, proporcionalidade em contextos);
Tratamento da informação (tabelas, gráficos, leitura e interpretação).
Geografia (EF01GE–EF05GE):
Identificação de lugares de vivência e suas paisagens.
Orientação e representação (mapas, croquis, maquetes, legenda, escala)
Relações sociedade–natureza e uso do espaço.
Diversidade territorial e cidadania no cotidiano.
Observação: Adequar objetivos específicos à série e à progressão prevista pela escola, contemplando a realidade local.

DESAFIOS E CUIDADOS PEDAGÓGICOS
Escala cognitiva: avançar gradualmente da intuição à formalização; evitar tecnicismo precoce.
Inclusão: garantir múltiplas formas de participação (desenho, medida, fala, manipulação).
Validação de dados: checagem de medidas, revisão de tabelas e legendas; discussão de erros como oportunidade de aprendizagem.
Ética territorial: cuidar da privacidade (não publicar dados sensíveis), respeito aos moradores e espaços comuns.
Interdisciplinaridade real: planejar junto com docentes de geografia/ciências/arte, articulando tempos e produtos.

CONCLUSÕES
Em síntese, a integração entre territórios, geografia e matemática no Ensino Fundamental I revela-se não apenas pertinente, mas estratégica para uma formação integral das crianças. Ao articular a compreensão do espaço vivido com a construção de noções quantitativas, a escola amplia o significado dos conteúdos e rompe com a fragmentação tradicional das disciplinas. Medir distâncias, calcular escalas, interpretar mapas, estimar percursos ou organizar dados sobre o entorno deixam de ser exercícios abstratos e passam a constituir práticas situadas, conectadas à realidade concreta dos estudantes. Nesse processo, o letramento espacial e o pensamento matemático se desenvolvem de maneira indissociável, fortalecendo a capacidade de observar, comparar, analisar e intervir no mundo.
Essa abordagem favorece aprendizagens significativas porque parte da experiência cotidiana dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e sua vivência comunitária. Ao mapear a escola, construir maquetes em escala ou investigar a arborização do bairro, as crianças aprendem a relacionar números, medidas e representações gráficas com lugares, trajetos e pessoas reais. Assim, compreendem que a matemática é uma linguagem útil para interpretar o espaço geográfico e que a geografia, por sua vez, pode ser compreendida com maior precisão por meio de ferramentas matemáticas. Essa integração estimula a curiosidade, o raciocínio lógico, a autonomia investigativa e o trabalho colaborativo.
Além disso, o diálogo entre essas áreas contribui para a formação da consciência cidadã. Ao analisar o território onde vivem, os estudantes desenvolvem um olhar mais atento às condições ambientais, à organização urbana e às dinâmicas sociais que os cercam. Ao quantificar informações, comparar dados e representar problemas, passam

a fundamentar opiniões e propostas com base em evidências. Dessa forma, a aprendizagem extrapola os limites da sala de aula e fortalece vínculos entre escola e comunidade, promovendo participação e responsabilidade social desde os primeiros anos escolares.

Nesse contexto, o papel do professor é central. Cabe-lhe criar situações investigativas desafiadoras, orientar a coleta e a organização de dados, mediar discussões e sistematizar conceitos, garantindo que as descobertas empíricas se transformem em conhecimento estruturado. Ao conectar números a lugares e pessoas, o docente contribui para que os alunos compreendam a função social do saber escolar. Portanto, investir na integração entre geografia e matemática no Ensino Fundamental I significa apostar em uma educação mais contextualizada, crítica e transformadora, capaz de formar sujeitos que compreendem o espaço em que vivem e utilizam o pensamento quantitativo para atuar de maneira consciente e responsável na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, [s.d.].

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Cartografia escolar. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

CAVALCANTI, L. Geografia, escola e construção de conhecimentos. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

SANTOS, M. A natureza do espaço. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

LIMA, A.; MENEGHETTI, R. Cartografia para crianças. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Principles and standards for school mathematics. [s.l.]: NCTM, [s.d.].

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; UN-HABITAT. Cidades amigas das crianças: materiais de apoio. [s.l.]: UNICEF/UN-Habitat, [s.d.].

RESUMO
Esta pesquisa traz o hip-hop como um movimento que rompeu com muitos paradigmas e se tornou uma arte tão valorizada que este ano foi apresentado ao mundo nas Olimpíadas de Paris. Para tanto realizamos revisão bibliográfica da história utilizando os descritores hip-hop. Seleciona-se o hip-hop como sobre o tema, pois se espalham por diversas áreas do conhecimento, no entanto são raros os estudos sobre práticas desta cultura urbana em locais antes não imaginados como por exemplo a Olímpiada. Concluímos que há a necessidade de novos estudos sobre o hip-hop que demonstrem diálogos. O artigo propõe observar elementos gerais referentes à construção de um estilo de vida hip-hop em termos de suas origens históricas de uma cultura planetária e, em especial, como fator preponderante para a configuração geracional, a dança, quais são as outras linguagens artísticas que envolvem este movimento. Entendemos que isso foi de grande vantagem em vários aspectos, onde a cultura hip hop pôde ganhar mais voz e evidencia. Para isso, se discute algumas trajetórias biográficas concernentes a uma configuração da cultura hip-hop vivenciada por jovens, compreendida como mecanismo produtor de orientações coletivas para uma determinada visão de mundo. Logo, podemos imaginar o quão amplo é esse tema, no qual gira entorno de diversos fatores, entre eles o social e econômico. Observamos que a presença dessa cultura nos jogos olímpicos foi de grande impacto socioeconômico, o que o tornou mais evidenciado principalmente aqui no Brasil, onde vem crescendo e se destacando cada vez mais. Com isso, o hip hop conseguiu se conectar mais com a cultura urbana nas grandes cidades, onde a "esportivação" dessa cultura que está atrelada a resistência social e a expressão artística periférica, tomou forma pelo mundo. Nos dias de hoje, o Hip-Hop atravessa barreiras que, em outros tempos, jamais atravessaria, havendo muitas vezes preconceito por ser um estilo considerado mais periférico. Traremos aqui um estudo focado nessas mudanças/evoluções pelo qual a sociedade passou, e principalmente o quanto esse movimento foi se tornando cada vez mais visado e valorizado nas regiões urbanas, inclusive sendo considerado uma importante arte. Veremos o quão importante é esse movimento para nossos jovens, e as diversas formas de se expressarem através do hip-hop, já que essa é uma forma de expressão, não apenas musical, mas também corporal, social e cultural onde permanece viva há décadas e só vem se fortalecido ao longo dos anos, marcando gerações ao mesmo tempo que nos traz novas vertentes e estilos. Portanto, iremos embarcar em um mundo de descobertas de uma cultura, até então, desconhecida para a grande maioria das pessoas; pois poucos de nós a conhecemos de fato e por isso não somos capazes de apreciá-la como deveríamos.

PALAVRAS-CHAVE: Hip-hop. Cultura. Juventude.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma arte popular entre grupos de rua se transformar em uma atividade pedagógica que traz benefícios de integração, mediação na dança Hip Hop como esta arte urbana traz benefícios para as ações coletivas nas áreas periféricas.

Esta pesquisa surgiu como uma reflexão sobre como a arte popular pode trazer impactos sociais. A partir das reflexões sobre dança, acrescidas do desejo de investigar o contexto do hip-hop, estabelecendo relações sobre como os signos desta cultura estão presentes no cotidiano de grupos, principalmente grupos periféricos ao redor do mundo.

Sabe-se que o Hip Hop nasceu no bairro Bronx, na cidade Nova Iorque, por volta da década de 1960 e representava o encontro dos jovens negros nas ruas dos subúrbios americanos, os guetos, onde ocorriam diversos problemas de ordem social, como a violência, a pobreza, o tráfico de drogas e o racismo, além de uma grande carência de

educação.
O hip-hop é composto por música, arte e dança, que ganham corpo em alguns elementos, como: DJ, Disc Jockey, que opera os discos e faz a base das músicas; MC, cantor(a) dos grupos de rap, estilo musical característico dessa cultura; break, representando a dança; e graffiti, como uma forma de expressão plástica/arte.
Não há um consenso com relação à divisão e à quantidade destas formas distintas de expressão e representação da cultura hip-hop. Há autores que falam em três, quatro e até cinco elementos, acrescentando o conhecimento aos quatro já citados. A maneira mais difundida é que são três manifestações artísticas ou linguagens (a música, a arte e a dança) que ganham corpo em quatro elementos.
Em pouco tempo, os elementos começaram a se expandir nos Estados Unidos. Com forte influência da mídia, em especial da televisão e do cinema, rapidamente essa cultura se espalhou por todos os continentes, a começar pela dança e pela música. Um fato que contribuiu muito para que o breaking se tornasse um fenômeno de massa foi o lançamento do filme Beat Street. A inclusão do Breaking nos jogos olímpicos de 2024 foi um marco histórico para a cultura hip hop; pois isso o tornou mais notório em todos os aspectos, cultural e social, e então passou a ocupar um lugar onde costumava-se a ser ocupado por modalidades exclusivamente esportivas. O Breaking, então, passou a ser considerado também uma modalidade esportiva, entrando no campo de dança e movimento.
Historicamente, o hip-hop se refere ao movimento cultural produzido por jovens negros e latinos, surgido em espaços segregados de grandes metrópoles dos Estados Unidos e da Inglaterra no final dos anos 1960, por intermédio da influência de origem caribenha que chegava aos EUA trazida por imigrantes. Naquele período havia uma profusão de estilos subculturais que se estruturavam gradualmente sob a ótica de uma cultura transnacional, globalizada, como ocorria com o rock, o reagge, entre outros. Com sua inclusão nos jogos olímpicos, o hip hop ganhou maior notoriedade, até mesmo das demais classes sociais. A partir desse momento tal cultura se tornou evidente para uma gama maior de público; até então exclusivamente periférica, ganhou fama entre as demais classes sociais. Dessa forma, passou a ser visto com outros olhos pela população em geral; pois aquilo que era visto como "estilo musical periférico", passou a ser admirado e procurado por novos consumidores de cultura.

O HIP HOP E SEUS ELEMENTOS
O graffiti é considerado como a expressão artística visual do hip hop, no qual é composto por cores vivas, letras estilizadas em locais urbanos como muros, paredes e trens. Assim como as letras do hip hop, o graffiti surgiu para que jovens pudessem se expressar através da arte visual suas ideias, problemas sociais, tais como racismo, violência e as desigualdades sociais presente principalmente nas grandes cidades. Com isso, os jovens se sentiam pertencentes de alguma forma dessa sociedade que, por muitas vezes os censuravam por conta da sua maneira de expressão e de como viam o mundo ao seu redor. Mas com o passar do tempo, o graffiti começou a fazer parte da decoração urbana, tendo sua arte cada vez mais visada e principalmente em galerias de arte, sendo considerada uma arte contemporânea, estando presente em projetos sociais também.
Percebe-se que o graffiti ganhou espaço dentro da sociedade, onde passou a ser visto não apenas como estética para a cidade; mas também como comunicação para a população daquele local.
Portanto, nota-se que o hip hop e o graffiti andam lado a lado, trazendo a oportunidade de jovens que, por muitas vezes, foram silenciados, agora terem voz ativa para se expressarem em forma de música e desenhos artísticos.
Outro elemento muito presente no hip hop é o Breaking (breakdance), no qual é considerado a dança do hip hop, onde contem a mistura de movimentos acrobáticos, giros, criatividade e muito equilíbrio. Esse elemento surge como forma de expressão corporal que, por diversas vezes, se tornou um tipo de rito simbólico em conflitos entre grupos. O Breaking não é considerado apenas uma dança, mas também uma forma de substituir conflitos entre grupos por uma competição artística e assim trazendo um tipo de

“interação cultural”; onde ambos os lados aprendiam e promoviam respeito juntamente com reconhecimento entre ambos os participantes.
Na cultura hip hop, temos também como elemento os MCs, que significam “mestres de cerimonias”, no qual são responsáveis por conduzir o público a criar suas rimas conforme as batidas do DJ. Porém, com o passar do tempo e a evolução dessa vertente, o MC não era mais apenas o que conduzia o público, mas passou a ser aquele que cria e canta suas rimas abordando temas como críticas sociais, crimes raciais, situação política, narrando o cotidiano na periferia e sobre a Cultura. Nesse sentido, o MC é considerado um porta voz da sua comunidade, onde se torna referência, um porta voz da comunidade.
Juntamente com o MC, também temos o DJ que significa Disc Jockey, no qual deu origem a base natural do hip hop. Fazia suas mixagens utilizando dois toca discos para misturar e repetir trechos instrumentais das músicas. Com isso, os MCs criavam suas rimas em cima de batidas marcantes, e os dançarinos (b-boys e b-girl) criavam movimentos ritmizados conforme a música. O Dj Kool Herc se tornou o pioneiro; ele influenciou toda a cultura criando repetições de batidas que passaram a influenciar toda essa cultura. Aos poucos foram aperfeiçoando cada vez mais, e com isso surgiram muitos outros Djs criando técnicas novas como, por exemplo, o scracth e a mixagem. Enquanto o MC é considerado um criador de rimas cantadas, o DJ é considerado o criador das batidas dentro do hip hop, se tornando peça fundamental e versátil para tal, construindo identidade ao movimento.

DESIGUALDADE SOCIAL, EXCLUSÃO E RACISMO

O hip hop surgiu inserido em um contexto no qual era marcado por muita desigualdade social, em um meio periférico onde existia a presença do racismo, violência e a ausência de políticas públicas. O movimento foi criado por jovens negros e latinos, onde viam uma oportunidade de terem voz, criando rimas para traduzir o que sentiam vivendo situações precárias e de racismo estrutural. O hip hop foi criado justamente para dar voz a comunidades que vivenciavam essas situações e com isso, os MCs faziam do rap uma ferramenta para denunciar desigualdades, violência e preconceitos. Com isso, surgiu o graffiti para estampar muros e paredes da cidade com representações artísticas que se destacavam por suas críticas sociais, onde grupos marginalizados se expressavam e buscavam viabilidade para suas reivindicações.
Diante desse contexto de violência, desemprego, racismo, violência policial entre outras situações, surgia uma necessidade de serem vistos e validados, e o hip hop contribuiu bastante para que isso se tornasse realidade, algo que parecia tão distante, agora era reconhecido mundialmente. Finalmente, com a inserção do hip hop nas Olimpiadas de 2024, o movimento ganhou evidência mundial e com isso, suas reinvindicações também. Hoje, ele passou de “apenas música periférica” para fazer parte oficialmente da cultura urbana atualmente, se tornando um grande marco para a cultura. Isso é o hip hop ganhando o mundo e criando intervenções sociopolíticas para aquilo que nunca era visto.

A RESISTENCIA CULTURAL NO HIP HOP

Quando falamos de hip hop, logo vem à mente resistência cultural que, durante muito tempo; era vista como rebeldia pela população não marginalizada. E com isso, diante de tanta desigualdade social, violência e falta de oportunidades, a população periférica viu no hip hop um meio de afirmação identitária, onde poderiam se expressar de diversas maneiras, colocando suas pautas.
Os elementos desse movimento cultural se fazem fortemente presente nessas questões, onde o rap se torna um meio de denunciar injustiças sociais, dando voz aqueles que nunca eram vistos. Já o graffiti faz dos muros urbanos painéis para suas reinvindicações e protestos socioeconômicos, o breack cria palco para movimentos onde se torna uma disputa artística, no lugar da violência e o DJ é responsável por criar as batidas para se tornar a base de tudo isso. Portanto, todos esses elementos trabalhando juntos tornam o hip hop a vertente que defende os interesses periféricos, tornando-os cada vez mais visíveis para as demais classes sociais, porém ainda há muito o que ser feito quan-

to a sociedade referente ao respeito a cultura hip hop; pois percebe-se ainda um certo preconceito com a maneira de se vestir, com o conteúdo que existe nas músicas e vários outros fatores. A sociedade moderna ainda tem muito a evoluir

HISTÓRICO DA PRÁTICA DO HIP-HOP

Inicialmente, cabe ressaltar que, dentre as abordagens sobre juventude, a mais difundida se faz através do conceito de gerações desenvolvido por Mannheim (1952), o qual se refere de uma maneira geral a uma noção qualitativa de tempo e como esse tempo está voltado para um processo incessante de mudança social. Assim, a juventude inserida num processo de formação de uma unidade geracional diversa, frente à subjetividade de seus atores, realiza-se na busca de suas metas íntimas, do espírito de seu próprio tempo. Nesse caso, o que importa é analisar as reações e intenções desses grupos, em especial na contemporaneidade.

A transformação daquela nova manifestação cultural em modismo teve dois efeitos para o 'breakdance', ou 'break', rótulos que a dança recebeu da mídia em todo o mundo, e que não seria diferente por aqui. De certo ponto, popularizou-a, abriu portas para ela e possibilitou sua projeção nos veículos de comunicação. Por outro lado, banalizou-a, dificultando que ela pudesse ser compreendida e assimilada como parte de uma cultura mais ampla chamada hip-hop, dentro de um contexto específico com valores que, além de diversão, incluíam conscientização, transformação e reinserção. O hip-hop que surgiu como um movimento cultural para a emancipação do negro americano na sociedade faz-se presente, hoje, em muitos lugares do mundo, incluindo o Brasil.

Atualmente, o modo de vida dos jovens, nas metrópoles, evidencia essa presença, pois produz música, dança, gíria e gestualidade. Nos esbarramos com seus signos, em nossa própria família, nas esquinas das ruas e nas mídias e de uma forma ou de outra entramos em contato com esta manifestação juvenil.

No entanto, observamos na juventude de maneira geral, e, que muitos utilizam esses elementos sem saber ao certo sua origem, seus sentidos e significados. O hip-hop é prática corporal que revela linguagens historicamente acumuladas, sendo assim, se faz necessário o trabalho com práticas pedagógicas que abordem a cultura hip-hop.

O debate trazido no presente trabalho é a exploração da temática poderá favorecer a compreensão sobre o hip-hop no sentido de propor uma prática crítica, que criou espaços de diálogo com diversos setores da sociedade, numa relação partilhada de reflexões, saiu do território onde surgiu e expandiu para áreas de culturas muito diferentes como centro esportivos e acadêmicos.

O Hip Hop está nas produções como uma prática corporal da cultura urbana, este trabalho traz a reflexão sobre hip-hop procurando analisar práticas do hip-hop nos diversos contextos da sociedade. Algumas questões impulsionaram este trabalho: que abordagens sobre hip-hop circulam pela área da cultura?

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA CULTURA HIP HOP DA PERIFERIA Á OLIMPÌADA

A dança e práticas corporais são formas particulares da prática social, sintetizando determinadas necessidades, motivos e objetivos histórica e coletivamente produzidos. E essa prática social corrobora a afirmação apresentada e as práticas corporais na escola se alimentam com o que se aprende em casa, na rua, nos clubes, com pais, colegas e amigos, nos/pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão.

As práticas corporais na sociedade fazem partem de questões epistemológicas, em geral na forma de lutas, ginásticas, esportes, jogos/brincadeiras e danças. Em muitas pesquisas o hip-hop aparece como temática central é citado como um dos conteúdos da aula de dança e/ou como um estilo de dança.

Para analisarmos os possíveis significados da dança como exemplar da cultura corporal e, assim, discutir uma proposição sobre os objetos desta cultura, consideremos a seguinte questão inicial: quais são os critérios para a escolha de um determinado estilo de dança (ex. danças folclóricas, cantigas de roda, hip hop) e/ou de um determinado aspecto da dança (ex. coordenação motora, flexibilidade, criatividade, promoção da saúde, gênero, passos e coreografias.

Se pensar que esta dança veio como tema que problematizava um discurso de sociedade que não tinha voz se que contrapõem os conteúdos tradicionais dos esportes coletivos e T5 o aponta como uma prática corporal que faz parte da cultura juvenil, pois adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (hip hop, capoeira, artes marciais, skate, musculação), dependendo de suas vinculações socioeconômicas e culturais.
O hip-hop aparece como uma manifestação da cultura de movimento que os jovens gostam e com a qual revelam afinidades, como reforçado pesquisarem as práticas corporais realizadas pelos jovens chega-se à conclusão de que as práticas corporais artísticas mais comuns entre as crianças pesquisadas foram a dança (samba, hip-hop, pagode, street, funk), o teatro e a capoeira.

SOBRE A TEMÁTICA E A COMUNIDADE PRODUTORA DE CULTURA.

Uma proposta em locais e oficinas nas periferias vem tematizando a forma como a dança é apresentada, com a elaboração de aulas para dialogar e vivenciar com os jovens o que alguns autores chamam de classificação da dança, que engloba o olhar para diferentes tipos de dança. Observa-se que o hip-hop é citado como uma destas temáticas.
Exemplificar uma dança para a sua respectiva categoria de classificação, por exemplo, a quadrilha e o maculelê, pertencentes às danças populares; o tango, relacionado à dança de salão; e o hip hop, à dança de rua, dentre outras.
O hip-hop é uma manifestação que nasceu com os negros periféricos nos Estados Unidos, em busca de lutas por igualdade e acesso à educação e lazer, sendo assim, questões étnico-raciais emergem como uma temática em potencial.
Nestas reflexões sistemáticas, ao longo da discussão os autores apresentam um debate sobre a inserção da temática étnica, muito em função da lei, o Hip Hop se faz presente, mas não uma constante como por exemplo a capoeira que também é uma dança /luta originária dos povos pretos e dança de rua.
Porque, ao aprender capoeira, aborda o processo de inserção dos negros em nossa sociedade, e como isso impactou a modalidade até os dias atuais, no modo de jogar, nas características da luta. Porque não trazer para a pauta como esta dança que se confunde com a luta pelos direitos civis. Porque não incluir a influência do Hip Hop dança especialmente periférica de rua, trazer o grafite a cultura construída pelos jovens brasileiros.
É apenas nesse momento que o hip-hop é mencionado, visto como um movimento social que faz parte da cultura dos jovens brasileiros e que tem influências dos negros.
As questões de gênero apresentam vários problemas sobre a dança, no sentido de desmistificar pré-conceitos estabelecidos na sociedade.
As dificuldades da implementação da dança em espaços não periféricos, pela ausência de conhecimentos, oriundos, inicialmente, da falta de informação reforça o debate sobre a relação de meninos e meninas na dança. Todos estes agravantes, em destaque às atitudes preconceituosas e sexistas, distanciam a dança fazendo com que tais incompreensões sejam pouco exploradas e, em última análise, permanecendo naturalmente arraigadas na concepção do coletivo social como conteúdo para meninas e ensinado apenas por professoras, para além de outras inúmeras manifestações de opressão e discriminação relacionadas ao conteúdo.
No que tange ao trato da dança, observa-se a concentração de manifestações preconceituosas ligadas às questões de gênero, a título de exemplo, pelas condutas e comportamento dos meninos ao acumularem valores sociais, históricos e culturais das compreensões de que determinadas posturas e afazeres são coisas de meninas/mulheres. O debate sobre as questões de gênero se mantém e o hip-hop aparece como uma boa atividade para socialização de meninas e meninos, numa prática coeducativa.
Até o momento, o hip-hop aparece como um conteúdo presente (ou que poderia estar presente) também na Educação, porém não é abordado de forma aprofundada, sendo, na maior parte das vezes, apenas citado como possibilidade de trabalho pedagógico.
Aprofundar o tema e atingem o objetivo proposto de analisar estudos que abordem o hip-hop como uma prática cultural, viu-se que ainda são poucos autores que desvendam este movimento, memo que o breaking, uma

forma de dança urbana ligada à cultura hip hop, fez sua estreia nos Jogos Olímpicos de Paris 2024. Originado nas ruas do Bronx, em Nova York, como já foi dito nos anos 1970, o breaking é conhecido por seus movimentos acrobáticos e estilizados.

Nos Jogos Olímpicos, a competição de breaking incluirá dois eventos: um para homens (B-boys) e outro para mulheres (B-girls). Cada evento contou com 16 competidores que se enfrentaram em batalhas solo, onde foram avaliados por juízes com base em critérios como musicalidade, performance e originalidade. Essa inclusão representa um marco importante para a cultura hip hop, trazendo visibilidade e reconhecimento a um estilo de dança que tem profundas raízes sociais e culturais.

Trazer a temática, para centros comunitários é uma mostra do grande interesse pela cultura hip-hop e identifica características dessa cultura presentes na realidade vivenciada mundialmente.

Segundo as autoras e o autor, o hip-hop está em evidência na sociedade brasileira, e é possível observar características desse movimento em filmes, reportagens e comerciais. Mas alertam que, é preciso ir além dos conceitos estabelecidos pela mídia. Ultimamente este universo está em evidência em nossa sociedade, vemos reportagens de televisão, filmes, novelas e até mesmo empresas têm usado este contexto como tema de seus comerciais para anunciar os seus produtos. No entanto, o movimento do Hip-hop vai além destes conceitos estabelecidos pela mídia internacional.

Fazer uma análise sobre como as danças urbanas são tratadas, ou seja, sobre como são tematizadas, e como são praticadas nos fazem remeter porque ainda não possibilitamos que esta cultura de rua que se tornou arte social não pode ser trazida como tem aparado os muros da escola, como professora percebo que seria um trabalho que poderia iniciar na escola.

Utilizar desta arte como a expressão Danças Urbanas para se referir a todas as danças que integram a cultura hip-hop. Originalmente, o break enquanto elemento do universo da dança no Hip-Hop era considerado um dos quatro elementos, porém, a historiografia do Hip-Hop descreve outros estilos de dança contemporâneos ao Break, e que possuem a mesma matriz étnica, afro-vernacular e nascidas em contextos do Hip-Hop.

Aa pesquisa de referenciais sobre o hip-hop observando sua importância e a possibilidade de ampliar o leque de informações sobre essa cultura, para além do que é divulgado pela mídia. Se tiver a possibilidade de uma roda de diálogo a partir de imagens de discos, rappers, grafites trazidos a fim de desmistificar o Hip-hop como bem de consumo da indústria cultural, evidenciando como movimento sociocultural.

É importante saber que o Hip Hop tem quatro elementos, apresentá-lo em espaços públicos de discussão, como clube, associações de bairro, parques e CDCs, pode ser uma conquista para que esta arte se torne realmente forma de dialogar. Acredita-se que em rodas de discussão sobre indústria cultural e bens de consumo, apresentar aos grupos a escuta de trechos de rap e interpretação da letra, para que reconheçam a realidade desta cultura, para além do que se passa na mídia.

Neste artigo de revisão bibliográfica fica evidente que a dança é um dos conteúdos relatam ter maior aceitação, as danças urbanas a prática corporal, com diferentes justificativas, que envolvem desde aspectos como a timidez ou relacionadas a questões de gênero. A dança rodeada por esse mito de saber fazer, 'saber ser/saber fazer' perpassa pela vivência prática com qualquer conhecimento da Cultura Corporal, onde as experiências de vida são determinantes para as escolhas a serem realizadas na juventude, onde se sentem mais à vontade os movimentos com os quais já possuem alguma experiência.

Ressalta-se aqui importância em reconhecer as experiências corporais e em dialogar com a realidade social. Os jovens têm grande interesse e se identificam com a cultura hip-hop, que também reconhece as danças urbanas como manifestação contemporânea da juventude.

É preciso compreender que o hip-hop não é só uma dança, não é só uma música e não é só uma forma de se vestir. É um estilo musical ou um estilo de dança, também não pode ser considerado um estilo de vida ou uma moda, um jeito de se vestir como a mídia insiste em apresentá-lo. É preciso destacar

que o hip-hop é um movimento muito maior que tudo isso, é uma cultura, e se encontra num processo de disputa por pertencimento.
Portanto, defender a inclusão das Danças Urbanas e como a arte deve ser tratada implica em defender sua historicidade e suas particularidades para oferecer subsídios para os jovens analisarem sua realidade social, complexa e contraditória, porém, passível de transformações.
Esse olhar crítico é reconhecendo o hip-hop como um movimento sócio-histórico, contextualizando sua presença como cultura de resistência e analisando seu potencial transformador, que vai além de uma simples reprodução de movimentos de dança.

O HIP HOP E O MUNDO DA MODA

Além de influenciar nitidamente o mundo da música, o hip hop também tem influenciado o mundo da moda. Desde seu surgimento, chamou a atenção a forma como os integrantes desse movimento se vestiam, de maneira a influenciar jovens, principalmente os da periferia onde tal movimento se tornava forte por representar resiliência, resistência e principalmente pertencimento cultural.
Na década de 1990, o hip hop consolidou-se como uma das maiores influências culturais do momento, e com isso era inevitável não impactar o mundo da moda, com seu estilo único de se vestir no qual; além de estilo, nos trazia atitude, pertencimento, símbolo e identidade negra.
Além das roupas largas como calças e camisetas e o uso de tênis, muitas vezes coloridos onde chamavam bastante atenção da população, haviam também os acessórios, como as correntes de ouro. Isso representava resistência, liberdade e afirmação cultural das periferias urbanas da época, e essa trajetória veio se consolidando cada dia mais.
Foi o artista Run D.M.C que popularizou o uso de tênis, roupas largas com correntes entre as décadas de 1980 e 1990 fazendo com que o hip hop ficasse visado para as grandes marcas. Uma marca famosa que consolidou o hip hop no mundo da moda foi a Adidas juntamente com cultura urbana e a indústria da moda. Aos poucos, esse estilo de se vestir passou a ser referência internacional no mundo da moda, e o que era visto como estilo periférico, se tornou um estilo universal de vestimenta.
A inserção do movimento no mundo da moda vai além da estética, isso carrega muito significado de pertencimento e significado social, além de trazer bastante visibilidade para grupos sociais considerados marginalizados. O hip hop também está com muita visibilidade no mercado econômico, no qual passaram a criar suas próprias marcas, ocupando seu espaço no mercado e na economia.
Contudo, podemos afirmar que o hip hop não apenas influenciou o mundo da música e da dança, mas também fez parte da evolução no ramo da moda, tendo sua evidência em marcas famosas, como a Nike e a marca Adidas, por exemplo, assim se tornando símbolo do hip hop. E com isso, o movimento ampliou sua conexão entre cultura urbana e o mundo da moda, fazendo com que passasse de apenas um estilo das periferias, para se tornar evidente em vitrines e passarelas de todo o mundo.
Portanto, podemos concluir que o hip hop não apenas influenciou a moda ou o mundo musical, mas ele também se destacou ao trazer suas questões sociopolíticas e redefinindo padrões estéticos e culturais, evidenciando que o estilo veio para ser uma poderosa forma de expressão social.

O RAP E A EDUCAÇÃO

Ao utilizar o rap na sala de aula, o professor consegue conectar a aula com a cultura e realidade dos alunos, e assim; transformar os conteúdos obrigatórios bem mais atrativos. O rap sendo um dos elementos mais importantes do hip hop, torna a aula mais completa; pois trabalha linguagem, ritmo, criatividade e crítica social. Então, pode ser usado para desenvolver a leitura e interpretação de texto, analisar os vários contextos sociais, criar um pensamento sócio crítico, trabalhar figuras de linguagem e estimular a produção da escrita; utilizando rimas, poemas e letras. Podemos perceber claramente como o rap influencia os jovens quando falamos sobre artistas como o Emicida, que mostra como o rap é capaz de atingir esses jovens através da música, abordando temas como educação, desigualdade e identidade

cultural.
Dentro dessa temática, conseguimos diversificar bastante a nossa didática, apresentando propostas significativas para os alunos, como por exemplo, desenvolvendo projetos com criação de letras sobre temas estudado em sala; ou também podemos propor para os alunos participarem de batalhas de rimas criativas ou até mesmo produzir vídeos ou apresentações, e com isso, trazendo mais representatividade e autoestima para os jovens. Ao produzirem suas próprias letras, os alunos conseguem desenvolver várias habilidades, como desenvolver competências de escrita argumentativa, criatividade, oralidade e pensamento crítico.
Percebe-se que o rap é uma produção contemporânea; pois apresenta rimas, oralidade, jogo de palavras e principalmente metáforas. Indo mais além, podemos afirmar que rap é uma forte ferramenta pedagógica ao nosso favor; pois favorece no ensino aprendizagem por ser algo tão completo em termos de estrutura, englobando toda a prática docente.
No campo da Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo, o rap pode ser analisado como produção poética contemporânea, apresentando rimas poéticas, metáforas, intertextualidade e forte presença da oralidade.
A utilização do rap como ferramenta pedagógica, encontra respaldo nas concepções de Paulo Freire; pois ao trabalhar letras de rap em sala de aula, o educador valoriza o repertório cultural dos alunos e estabelece uma prática educativa dialógica, partindo da bagagem cultural dos educandos.
Portanto, podemos concluir que o rapa vai além de um estilo musical, ele consegue contribuir muito para o desenvolvimento crítico dos jovens, configurando-se como prática pedagógica alinhada a teorias educacionais que defendem a valorização da cultura popular e a formação crítica dos estudantes. Ao integrar manifestações culturais juvenis ao espaço escolar, a educação torna-se mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trazer a evolução do Hip Hop buscando estudar no contexto de onde surgiu até os adias atuais. Este movimento de dança que o traz também como prática corporal, e os locais onde se consolidou apresentam o hip-hop o trazem apenas como um estilo de dança, considerando todos os seus elementos seu contexto como cultura de resistência. Enquanto manifestação cultural, por emergir de um grupo minoritário, marginalizado da sociedade americana, que visava à emancipação do negro periférico, o hip-hop é considerado movimento contra hegemônico, o que pode justificar a ausência de grandes pesquisas, tem poucas pesquisas sobre tema.
Percebemos que seus elementos- o rap, o Dj, o MC, o graffiti e o Breaking- com o passar do tempo, se tornou mais do que um estilo musical, mas se tornou também um apoio á comunidade podendo expressar suas reinvindicações acerca do preconceito racial, desigualdade entre outros fatores que esse movimento enfrenta. Além disso o hip hop tem se expandido muito além do mercado da moda tem se tornado referência nas artes plásticas e em eventos internacionais importantes.
Em síntese, aborda-se nesta pesquisa a maneira mais direta do hip-hop como movimento cultural.
O presente estudo evidenciou a carência de, bem como a falta de aprofundamento teórico com o hip-hop. Há de se considerar que a falta de estudos publicados não significa ausências de propostas culturais, mas é um indicativo importante.
A tematização do hip-hop, para além do gênero musical, deve olhar para os contextos históricos e abrir espaços para a compreensão dos sentidos que os atribuem a essa cultura urbana. Não deve ser tratado como simples reprodução de um gesto ou passo, correndo o risco de desvirtuar os sentidos dessa prática corporal ou de ser apropriado pela indústria cultural.
Conclui-se também que ainda há a necessidade de novos estudos sobre o hip-hop, procurando suprir a carência de referências que demonstrem os diálogos e problematizações nos espaços coletivos das periferias das grandes cidades.
Diante da revisão bibliográfica, podemos considerar que o fato de o hip-hop ser uma manifestação cultural que contempla mui-

tas linguagens (dança, música e artes plásticas) amplia as áreas de conhecimento e linguagens.

Compreende-se a importância da diversidade cultural, com a tematização de manifestações que vão além da simples reprodução de gestos técnicos. Defende-se propostas que procurem olhar para sua historicidade, sentidos e significados, a fim de que o processo da indústria cultural, via mercantilização, não as desvirtue pela massificação.

Além disso, letras de grupos como Racionais MCs abordam temas como racismo estrutural, violência urbana e exclusão social, possibilitando discussões interdisciplinares nas áreas de História, Sociologia e Geografia. Nessa perspectiva, a educação deve favorecer a compreensão crítica das estruturas sociais.

Então, podemos afirmar que a produção autoral de letras pelos próprios estudantes estimula competências como escrita e pensamento crítico social e a escrita argumentativa, proporcionando uma variação de repertório para os jovens e também a valorização da sua própria cultura.

Portanto, o hip hop deve ser reconhecido como um movimento de grande relevância social e histórica. Sua trajetória demonstra a força da cultura como ferramenta de transformação, conscientização e construção de identidade, reafirmando seu papel fundamental na sociedade contemporânea. E com isso, tornou suas características cada vez mais evidentes dando voz e lugar de fala à população marginalizada e; por inúmeras vezes, calada por uma sociedade que os enxergavam com olhos de preconceito e julgamento. Ainda há muito a ser feito, apesar de ter avançado nessa questão, e hoje o hip hop está mais em evidência do que na década de noventa, atingindo sua valorização e respeito pela sua cultura e identidade em vários aspectos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? Estudos Feministas, v.19, n. 2, p. 491-501, mai./ago., 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012

ALVES, Flávio Soares. A dança break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. Motriz, v.13, n.1, p.24-32, jan./mar., 2007.

ALVES, Flávio Soares; DIAS, Romualdo. A dança break corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. Motriz, v.10, n.1, p. 1-7, jan./abr., 2004.

ARAÚJO, Marília Camargo. As batalhas de Hip-Hop: contribuições para a manifestação criativa de alunos e alunas. In: GAIO, Roberta; PATRÍCIO, Tamires Lima. Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

BEAT STREET. Direção: Stan Lathan. Produção: David V. Picker, Harry Belafonte. Estados Unidos: Orion Pictures, 1984.

BEIJA, João Victor Cruz. Danças urbanas nas aulas de educação física escolar: entre a cultura juvenil e o cotidiano escolar. 2020. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 agosto. 2024.

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michelle. Análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez., 2011. Disponível em http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/811. Acesso em: 31 agosto. 2024.

CAMPOS, Cristina Maria. Rua e escola: o Hip Hop como movimento porta voz dos sem vez. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campi-

nas, 2007.

CARVALHO, Celso. Construção de significados e legitimação de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 45-59, set./dez., 2016. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n41.7089

CEDRAN, Paulo César; MARTINS, Chelsea Maria de Campos de; LIGEIRO, Dulcinéia Conceição. Motivação na educação física escolar: relatos da prática docente junto aos alunos da 3ª série do ensino médio da rede estadual paulista. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp.1, p. 395–405, 2016. DOI: https://doi.org/10.21723/ RIAEE. v11.esp.1. p395

CHULTZ, G. M. Danças urbanas na escola: uma experiência com a Cultura Hip Hop dentro do Colégio Estadual Júlio de Castilho. Rascunhos, v. 3, n. 2, p. 76 83, dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v3n2a2016-08

CLAUDINO, Igor de Freitas; ZANOTTO, Luana. Ensino de dança de salão na educação física escolar: a orientação sexual em foco. Educación Física y Ciência, v. 22, n. 4, out./ dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.24215/23142561e151

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; FERREIRA, NildaTeves. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. Motrivivência, v. 29, n. 50, p. 213-231, mai. 2017. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p213

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física Escolar. Movimento, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, out./ dez., 2018. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.81656

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Livro didático e as tecnologias de informação e comunicação: perspectivas para a Educação Física escolar. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 25, p. e204572, 2020. DOI: https://doi. org/10.24220/2318-0870v25e2020a4572

FLASHDANCE. Direção: Adrian Lyne. Produção: Jerry Bruckheimer, Don Simpson. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1983.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Movimento, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes; MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. Educação e Pesquisa, v. 46, e205233, 2020.DOI: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046205233.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. Movimento v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun., 2018. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157

NEIRA, Marcos Garcia. A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. Revista Educación Física y Deporte, v. 32, n. 2, p. 1421-1430, 2013. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/0efd84c6-e989-4c6f-ad44-041f6e94dbda/A%20 sele%C3%A7%C3%A3o%20dos%20 temas%20de%20. Acesso em: 01 agosto. 2024.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. Movimento, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020

OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Educação física e a linguagem do hip hop: um Diálogo possível na escola. Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 12, n. 2, p. 166- 189, abr./jun. 2014. DOI: https://doi.org/10.20396/conex.v12i2.2175

PINTO, Fábio Machado; BASSANI, Jaison José; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 4, p. 909-923, out./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000400008

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. Hip Hop: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a contação de histórias como uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica discute como a narrativa oral contribui para a formação do imaginário, a ampliação do vocabulário, a estruturação do pensamento lógico e o desenvolvimento emocional da criança. Baseando-se em autores consagrados como Fanny Abramovich, Regina Zilberman e Bruno Bettelheim, bem como nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo demonstra que o ato de contar histórias vai muito além do entretenimento ou de "acalmar a turma". Ele se configura como o primeiro passo para a formação de leitores competentes e críticos. Discute-se também a metodologia do professor- contador, a preparação do ambiente, a importância da voz e do corpo na narrativa e a seleção criteriosa de obras adequadas para cada faixa etária.
PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias. Literatura Infantil. BNCC. Formação de Leitores. Psicanálise dos Contos.

1. INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias é uma prática milenar, anterior até mesmo à invenção da escrita. Desde os tempos mais remotos, quando a humanidade se reunia ao redor de fogueiras, as narrativas orais serviam para transmitir conhecimentos, perpetuar valores culturais, explicar os fenômenos da natureza e dar sentido à existência. O contador de histórias era, nessas comunidades, uma figura de sabedoria e respeito, responsável pela manutenção da memória coletiva de seu povo.
Na Educação Infantil contemporânea, trazer essa prática ancestral para dentro da sala de aula é um ato de resistência e humanização. Vivemos em uma sociedade dominada pela imagem rápida, pelas telas de smartphones e pela fragmentação da atenção. Nesse contexto acelerado, a "Hora do Conto" na escola torna-se, muitas vezes, o único momento em que a criança para, silencia, escuta o outro e mergulha em seu próprio mundo interior.
Este artigo justifica-se pela necessidade urgente de reafirmar o livro e a narrativa oral como tecnologias insubstituíveis no processo de ensino- aprendizagem. Diferente do desenho animado, que entrega a imagem pronta, a história ouvida exige que a criança construa as imagens mentalmente, o que é um exercício intelectual vigoroso.
O objetivo principal deste trabalho é investigar como a contação de histórias pode ser utilizada intencionalmente pelo professor para desenvolver a linguagem oral e escrita, além de auxiliar a criança a elaborar seus conflitos internos. A metodologia adotada é a revisão de literatura, dialogando com teóricos que defendem a literatura não como lição de moral pedagógica, mas como arte, prazer e necessidade humana fundamental.

2. A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

Ninguém nasce gostando de ler; o leitor se forma. E essa formação começa muito antes da alfabetização propriamente dita, antes mesmo de a criança saber decodificar as letras B-A-B-Á. Ela começa no ouvido, na voz materna que canta canções de ninar e na voz da professora que narra aventuras.

2.1. O Ouvir como Pré-requisito do Ler

Para Fanny Abramovich (1997), uma das maiores referências brasileiras no tema, existe uma ligação umbilical entre ouvir histórias na primeira infância e o sucesso na leitura na vida adulta. A criança que ouve histórias aprende, intuitivamente, a estrutura da narrativa: ela entende que existe um começo (apresentação), um meio (conflito/clímax) e um fim (resolução).
Além disso, a literatura apresenta à criança uma linguagem diferente da coloquial. Nos livros, as frases são mais bem construídas, o vocabulário é mais rico e as metáforas são mais frequentes. Abramovich destaca a importância desse contato:

"Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo." (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).
Portanto, o professor que lê para seus alunos não está apenas "passando o tempo" enquanto os pais não chegam; ele está realizando um letramento literário profundo. Ele está dando à criança as ferramentas linguísticas necessárias para que, no futuro, ela possa escrever seus próprios textos e compreender o mundo complexo ao seu redor.

2.2. A Imaginação como Trabalho Intelectual

Regina Zilberman destaca que a literatura infantil é a arte da palavra. Quando a criança ouve a frase "Era uma vez um castelo de cristal no alto de uma montanha roxa...", ela é obrigada a realizar um trabalho mental complexo. Ela precisa recorrer ao seu banco de memória, recuperar o conceito de "castelo", "cristal" e "montanha", e combinar esses elementos para criar uma imagem mental inédita.
Ela decide a cor, o tamanho, o cheiro e a temperatura desse cenário. Esse exercício de imaginação é a base da criatividade. Uma criança que não imagina tem dificuldades, mais tarde, para resolver problemas matemáticos (que exigem abstração) ou para formular hipóteses científicas. A televisão e o tablet, por entregarem a imagem pronta e digerida, atrofiam essa capacidade se usados em excesso. O livro, por outro lado, convida a criança a ser coautora da história.

3. A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS: FUNÇÃO TERAPÊUTICA

Além do aspecto cognitivo (inteligência e linguagem), as histórias desempenham um papel crucial na saúde emocional da criança. Os contos de fadas clássicos – como Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, João e Maria, Cinderela – não são apenas aventuras; são mapas simbólicos da psique humana.

3.1. Elaborando Conflitos Internos (A Visão de Bettelheim)

O psicanalista Bruno Bettelheim, em sua obra seminal "A Psicanálise dos Contos de Fadas", explica que a criança pequena vive intensos conflitos internos (medo do abandono, ciúmes dos irmãos, raiva dos pais, medo do escuro), mas não possui ainda maturidade ou vocabulário para falar sobre isso racionalmente.
O conto de fadas fala a linguagem da criança: a linguagem dos símbolos.
- O Lobo Mau não é apenas um animal; ele representa o medo, a agressividade ou o estranho perigoso.
- A Floresta representa o desconhecido ou a vida independente longe dos pais.
- A Bruxa representa o lado "mau" da mãe (aquela que proíbe, que frustra), enquanto a Fada Madrinha representa a mãe "boa".

Segundo Bettelheim:
"Para dominar os problemas psicológicos do crescimento — superar as decepções narcísicas, os dilemas edípicos, as rivalidades fraternas; ser capaz de abandonar as dependências da infância; obter um sentimento de individualidade e de autovalor, e um sentido de obrigação moral — a criança necessita entender o que se passa em seu eu consciente e copejar com aquilo que se passa em seu inconsciente." (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

3.2. A Importância do Final Feliz

Através da história, a criança vivencia emoções fortes em um ambiente seguro. Ela sente o terror quando o Lobo bate à porta, mas sabe que está segura na sala de aula, ao lado da professora. Quando o caçador abre a barriga do lobo e salva a vovó, ou quando os porquinhos conseguem construir a casa de tijolos, a criança sente um alívio imenso.
Esse desfecho feliz é fundamental. Ele ensina à criança que, por mais terríveis que sejam os monstros (os problemas da vida), se ela tiver coragem e usar a inteligência, ela pode vencê-los. A literatura funciona, assim, como uma "vacina emocional", preparando o psiquismo infantil para lidar com as frustrações inevitáveis da realidade.

4. METODOLOGIA: O PROFESSOR COMO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Contar uma história não é o mesmo que ler um relatório em uma reunião. É uma performance artística. Exige técnica, preparação, ensaio e, acima de tudo, envolvimento afetivo.

4.1. A Escolha da História

O professor precisa, antes de tudo, gostar da história que vai contar. A criança é um "detector de mentiras" muito sensível; se o adulto estiver lendo de forma mecânica, pensando na lista de compras ou na hora do recreio, a magia se quebra imediatamente. O educador deve ler o livro antes, conhecer as pausas, as surpresas e se encantar com a trama.

4.2. Recursos e Técnicas de Narração

Existem diversas formas de apresentar uma narrativa, e variar os recursos é vital para manter o interesse ao longo do ano letivo:

- Leitura do Livro Ilustrado: O professor segura o livro virado para a turma. É importante treinar a habilidade de ler o texto (muitas vezes de cabeça para baixo ou de lado) enquanto garante que todas as crianças vejam as imagens. Isso ensina a criança a valorizar o objeto-livro.
- Narrativa Oral (Sem suporte): É a contação "olho no olho". Permite maior liberdade de gestos e improvisação. Aqui, a voz do professor é o principal instrumento. Deve-se variar a entonação: voz grossa para o gigante, voz fina para o ratinho, sussurros para momentos de suspense e volume alto para momentos de alegria.
- Fantoches e Dedoches: São excelentes recursos para crianças menores (berçário e maternal), pois concretizam os personagens. O fantoche ajuda a prender o foco visual da criança que ainda tem tempo de atenção curto.
- Avental de Histórias e Tapetes: Recursos visuais feitos de feltro ou tecido que vão revelando o cenário conforme a narrativa avança.

4.3. O Uso do Silêncio

Muitos professores têm medo do silêncio e atropelam a narrativa. Porém, a pausa é um recurso dramático poderoso. Antes de revelar quem estava atrás da porta, uma pausa de três segundos cria uma expectativa deliciosa na audiência. O contador de histórias deve dominar o ritmo: acelerar nas cenas de perseguição e desacelerar nos momentos de emoção.

5. A PREPARAÇÃO DO AMBIENTE E A ROTINA

A "Hora do Conto" não deve ser feita de qualquer jeito, no meio da bagunça dos brinquedos. É preciso criar um ritual, uma atmosfera mágica que separe o tempo profano (o dia a dia) do tempo sagrado (a história).
O ambiente deve ser convidativo. Algumas estratégias incluem:

- O Ritual de Entrada: Cantar sempre a mesma música para iniciar a história ("Lá na montanha tem uma casinha...", ou "Vai começar a história, começar a contação..."). Isso funciona como um "gatilho" cerebral para as crianças se acalmarem e focarem.
- Organização Espacial: O ideal é organizar as crianças em semicírculo (formato de U), deitadas em almofadas ou sentadas no tapete. O professor deve ficar em um nível visual próximo ao das crianças (sentado em uma cadeira baixa ou no chão), nunca em pé olhando de cima para baixo, para criar intimidade.
- Iluminação e Elementos Surpresa: Se possível, apagar as luzes e usar uma lanterna ou uma vela de led, ou tirar o livro de dentro de uma "Caixa Mágica" ou "Baú do Tesouro".

Esses detalhes sinalizam para a criança que aquele momento é especial, precioso e diferente do restante da rotina escolar.

6. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: O LIVRO CERTO PARA A IDADE CERTA

Um erro comum é escolher livros inadequados para a faixa etária, o que gera desinteresse e bagunça. O professor deve observar os seguintes critérios:

• Berçário (0 a 2 anos): Livros de pano, plástico (para banho) ou papel cartão grosso. As histórias devem ser curtíssimas, focadas em objetos do dia a dia (bola, chupeta, animais). O foco é a musicalidade, as rimas e a interação tátil. Livros com texturas e abas são ideais.
• Maternal (2 a 3 anos): Histórias com enredo simples e repetitivo (contos acumulativos). Exemplo: "A casa sonolenta". A repetição dá segurança à criança, que consegue prever o que vai acontecer e participar completando as frases. As ilustrações devem predominar sobre o texto.
• Pré-Escola (4 a 5 anos): A criança já suporta narrativas mais longas e complexas, com começo, meio e fim bem definidos. Já se interessam por contos de fadas, histórias de aventura, fábulas e situações que envolvam sentimentos, amizade e escola. Nessa fase, a ilustração ainda é importante, mas o texto ganha mais peso.

7. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em 2017, oficializa a importância central da literatura na Educação Infantil. O documento estrutura o currículo em Campos de Experiência, sendo um deles especificamente voltado para a linguagem: "Escuta, fala, pensamento e imaginação".
A BNCC define que a escola deve promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral e escrita. Entre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, destacam- se:

• (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto (crianças bem pequenas).
• (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando a escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo).
• (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Esses códigos comprovam que a contação de histórias não é uma atividade "extra" ou de lazer, mas sim um Direito de Aprendizagem que deve constar obrigatoriamente no Semanário e no Planejamento Pedagógico de qualquer escola brasileira.

8. CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que a contação de histórias é uma das ferramentas mais potentes, acessíveis e democráticas disponíveis ao educador infantil. Ela não requer tecnologias caras ou equipamentos sofisticados; requer apenas um professor disponível, um bom livro e um grupo de crianças dispostas a imaginar.
A narrativa atua simultaneamente em várias frentes do desenvolvimento humano: aprimora a linguagem, estrutura o pensamento lógico, elabora as emoções difíceis e transmite a herança cultural da humanidade. É através das histórias que a criança ensaia para a vida.
Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que a escola invista na formação continuada do professor – para que ele se torne um leitor apaixonado – e na aquisição de um acervo literário de qualidade e diversificado. Quando a escola valoriza a história, ela está valorizando a infância. Formar uma criança leitora é dar a ela a chave mestra para abrir todas as outras portas do conhecimento ao longo de sua vida acadêmica e pessoal, tornando-a um cidadão crítico, sensível e criativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
2. BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
4. BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2006.
5. COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas: Símbolos, Mitos e Arquétipos. São

Paulo: Ática, 1987.
6. ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.
7. DOHME, Vânia. Técnicas de Contar Histórias. Petrópolis: Vozes, 2000.

A SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

TAISE DE MELO FERREIRA

RESUMO
O presente artigo discute a surdez no contexto da educação inclusiva e analisa, sob uma perspectiva teórica e humanizada, os desafios e potencialidades envolvidos na escolarização de estudantes surdos na escola contemporânea. O estudo aborda a relevância da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do bilinguismo e de práticas pedagógicas acessíveis, reconhecendo que a língua é um elemento constitutivo da identidade e da participação social. A partir de documentos legais, pesquisas recentes e referenciais da educação especial, o texto aprofunda a compreensão da surdez como diferença cultural, linguística e subjetiva, problematizando modelos tradicionais centrados no oralismo. Discute-se ainda o papel da família, da comunidade surda, do intérprete de Libras e do professor bilíngue na efetivação da inclusão. Destaca-se que as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos estão mais relacionadas à falta de acessibilidade comunicacional e atitudinal do que às limitações decorrentes da condição sensorial. Conclui-se que a educação de surdos demanda ações coletivas, políticas públicas mais robustas e o compromisso ético de valorização da diversidade humana.
PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Libras; Educação bilíngue; Inclusão escolar; Acessibilidade comunicacional.
ABSTRACT
This article examines deafness within the context of inclusive education, emphasizing the importance of Brazilian Sign Language (Libras), bilingual education, and accessible pedagogical practices. Grounded in theoretical frameworks and Brazilian educational policies, the study discusses how schools can become spaces of belonging, communication, and meaningful learning for deaf students. It highlights the sociocultural perspective of deafness, recognizing it as a linguistic difference rather than a disability, and underscores the relevance of Libras as the first language of deaf individuals. The paper also explores the role of teachers, interpreters, families, and the Deaf community in constructing inclusive and humanized educational processes. Furthermore, it reflects on the challenges faced in contemporary schools such as lack of professional training, communication barriers, and insufficient understanding of bilingual approaches and presents pathways to transform these obstacles into opportunities for equity and educational quality. By proposing a sensitive and human-centered approach, this study contributes to the development of pedagogical practices that respect diversity and reaffirm the right of all students to learn and participate fully in school life.
KEY-WORDS: Deafness. Libras. Inclusive education. Bilingual education. Communication accessibility.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre surdez no âmbito da educação é enfrentar um campo complexo, permeado por disputas históricas, políticas, culturais e linguísticas. A escola inclusiva, ao assumir a responsabilidade de educar a todos, sem exceção, precisa repensar concepções, práticas e estruturas. A presença de estudantes surdos evidência, de forma clara, que não basta matricular: é necessário garantir condições reais de participação, comunicação e aprendizagem.

A surdez coloca em evidência a necessidade de uma pedagogia que reconheça a linguagem como elemento estruturante da experiência humana. Para muitos estudantes surdos, a língua portuguesa é aprendida como segunda língua, e seu domínio depende de mediações adequadas, acessíveis e sensíveis. Assim, compreender que a Libras é a primeira língua desses estudantes aquela que lhes permite organizar pensamento, expressar subjetividades e construir conhecimento é um passo fundamental para uma educação realmente democrática.

A legislação brasileira tem avançado, especialmente com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a importância da Libras na educação. Entretanto, a distância entre o previsto nos documentos legais e a realidade escolar ainda é significa-

tiva. A falta de profissionais bilíngues, de formação adequada, de condições estruturais e de compreensão acerca da cultura surda são apenas alguns dos desafios que persistem.

Ao longo deste artigo, amplia-se a discussão sobre essas questões, aprofundando reflexões e propondo caminhos possíveis. A abordagem é fundamentada em uma perspectiva interdisciplinar que considera aspectos educativos, linguísticos, socioculturais e políticos, buscando fortalecer concepções mais humanizadas sobre a surdez e a inclusão.

2. COMPREENDENDO A SURDEZ: IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM

Tradicionalmente, a surdez foi compreendida por uma lógica médico-clínica, que enfatizava a perda auditiva e buscava "corrigir" ou "compensar" essa condição. Entretanto, abordagens mais recentes especialmente a socioantropológica têm proposto uma ressignificação importante: a surdez deixa de ser entendida como deficiência e passa a ser reconhecida como uma diferença cultural e linguística.

Autores como Skliar (1998, 2001) e Perlin (2004) defendem que o sujeito surdo não deve ser reduzido à ausência de audição, mas compreendido por sua identidade visual e sua filiação a uma comunidade linguística própria. A língua de sinais não é apenas um instrumento comunicativo, mas um elemento constitutivo da subjetividade, da memória e da forma de interpretar o mundo.

A experiência visual dos surdos molda não somente a comunicação, mas a aprendizagem, o modo de perceber o espaço, a leitura corporal e a interação. Trata-se, portanto, de uma epistemologia uma forma de produzir conhecimento baseada na visualidade. A escola que ignora essa dimensão opera um tipo de violência simbólica, pois obriga o estudante a interagir em um ambiente linguístico inacessível.

Reconhecer a Libras como língua legítima implica:

- valorizar a cultura surda;
- compreender a existência de identidades múltiplas (surdez leve, profunda, oralizados, sinalizantes);
- respeitar as formas próprias de expressão;
- permitir que o estudante participe ativamente do processo educativo.

Assim, a inclusão somente se concretiza quando se abandona a ideia de que o surdo deve se adaptar ao modelo escolar tradicional. É a escola que deve se abrir para outras formas de linguagem e interação, acolhendo a diferença como potência e não como problema.

3. O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O arcabouço legal brasileiro destinado à educação de surdos constitui um conjunto robusto de dispositivos que garantem direitos linguísticos, educacionais e culturais. Entretanto, embora a legislação avance significativamente na formalização desses direitos, sua efetivação ainda encontra desafios no cotidiano das instituições escolares. A distância entre o que está previsto em lei e o que se concretiza nas práticas pedagógicas revela que o avanço legal, por si só, não assegura uma educação verdadeiramente inclusiva. É imprescindível que gestores, professores, intérpretes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar compreendam tais normativas e se comprometam com sua implementação de forma ética e sensível à diversidade linguística da comunidade surda.

A compreensão do marco legal, portanto, não deve limitar-se à leitura de leis e decretos, mas deve estimular reflexões sobre como esses documentos orientam ações, definem responsabilidades e reafirmam a necessidade de políticas públicas contínuas e integradas.

3.1. Avanços legais e seus impactos práticos

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 marcou um divisor de águas na história da educação de surdos no Brasil ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão. Esse reconhecimento contribuiu para que a Libras deixasse de ser vista como simples "recurso" ou "apoio" e passasse a ocupar o lugar de língua natural da comunidade surda. A partir da lei, surgiram aberturas para a criação de cursos de formação, produção de materiais didáticos específicos,

adaptações em concursos públicos e maior visibilidade da Libras no cenário educacional.

Com a publicação do Decreto nº 5.626/2005, esses avanços ganharam maior concretude, uma vez que o decreto detalha responsabilidades e estabelece ações obrigatórias para que a legislação seja efetivamente praticada. Entre essas determinações, destacam-se:

- a oferta obrigatória de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, ampliando a formação inicial dos profissionais da educação;
- a presença de intérpretes de Libras-Português nas instituições federais de ensino, garantindo o acesso linguístico dos estudantes surdos;
- a promoção e fortalecimento da educação bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
- a oferta de formação continuada para professores, intérpretes e demais profissionais da educação, reforçando a necessidade de atualização constante.

Outro documento fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma que a educação deve ser ofertada em igualdade de condições, sem discriminação e sem barreiras comunicacionais. A LBI enfatiza que nenhuma pessoa pode ser impedida de acessar ou permanecer na escola em razão de sua condição sensorial ou linguística.

No entanto, apesar do conjunto expressivo de leis, decretos e diretrizes, o cenário escolar brasileiro ainda revela contradições e fragilidades. Em muitas escolas públicas e privadas, é possível observar:

- intérpretes atuando com sobrecarga de turmas, o que compromete a qualidade da mediação comunicativa;
- professores sem domínio básico de Libras, dificultando a interação direta com o estudante surdo e limitando sua autonomia;
- ausência de professores bilíngues, fundamentais para que o ensino ocorra também na L1 do estudante;
- currículos pouco adaptados às especificidades da experiência visual, o que evidencia uma falta de alinhamento entre documentos oficiais e práticas efetivas;
- ambientes escolares inadequados à cultura visual, com pouca atenção a elementos como iluminação, organização espacial e recursos acessíveis.

Essas dificuldades demonstram que, embora as políticas públicas avancem no plano normativo, é necessário investir de maneira contínua em ações formativas, acompanhamento pedagógico e estruturação de ambientes inclusivos. A distância entre legislação e prática evidencia que a inclusão não se resume à presença física do estudante surdo na escola, mas requer ações que garantam, de fato, sua participação, comunicação, aprendizagem e pertencimento.

4. A PERSPECTIVA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O bilinguismo é considerado uma das bases mais importantes da educação de surdos. Ele não apenas garante acesso linguístico, mas promove o desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

A educação bilíngue compreende:

- Libras como L1 (primeira língua);
- Língua portuguesa escrita como L2 (segunda língua).

A aprendizagem do português é mediada pela Libras, e não o contrário. Quadros (2006), Lodi (2013) e Karnopp (2010) defendem que, quando se respeita a língua de sinais, os estudantes desenvolvem melhor:

- autonomia comunicativa;
- expressão identitária;
- motivação para aprender;
- habilidades cognitivas complexas.

Pesquisas internacionais, como as de Lane e Humphries (2011), demonstram que crianças surdas sinalizantes aprendem conteúdos escolares com mais profundidade quando recebem instrução em sua língua natural. O bilinguismo também rompe com o paradigma oralista, que por décadas negou às crianças surdas o direito à língua de sinais. Hoje, compreende-se que o acesso precoce à Libras é determinante para:

- desenvolvimento da linguagem;
- construção de vínculos sociais;
- formação emocional;
- sucesso escolar.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES SURDOS

A construção de práticas verdadeiramente

inclusivas envolve mais do que adaptações. É necessário repensar a própria lógica de ensino. Entre as práticas ampliadas destacam-se:

Metodologias visuais

- mapas conceituais,
- esquemas,
- vídeos legendados ou sinalizados,
- objetos concretos e imagens.

Planejamento colaborativo

Professor, intérprete e equipe pedagógica devem planejar juntos. O intérprete não é um "acessório", mas um mediador linguístico que precisa conhecer o planejamento para traduzir com qualidade.

Tempo pedagógico diferenciado

O estudante surdo exige tempo mais amplo para leitura e escrita em L2 e para acompanhar a interpretação.

Participação ativa

A escola deve evitar que o aluno dependa exclusivamente do intérprete e incentivar:

- rodas de conversa em Libras,
- trocas entre colegas,
- atividades bilíngues,
- projetos que valorizem a cultura visual,

Materiais acessíveis.

Materiais bilíngues, vídeos em Libras e recursos digitais ampliam a participação do estudante e tornam o currículo menos excludente.

Fernandes (2011) destaca que a intencionalidade pedagógica é essencial. Se o professor não compreender como o estudante aprende, a inclusão será apenas superficial.

6. O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS E DO PROFESSOR BILÍNGUE

O trabalho do intérprete está muito além da simples tradução. Ele precisa:

- conhecer o conteúdo disciplinar;
- compreender o contexto pedagógico;
- interpretar com fluidez e fidelidade;
- respeitar normas éticas e de confidencialidade;
- ajustar a interpretação ao nível linguístico do estudante.

Já o professor bilíngue:

- ensina diretamente em Libras;
- compreende os processos de aprendizagem visual;
- produz materiais bilíngues;
- identifica dificuldades linguísticas específicas.

A escola que conta apenas com intérprete ainda oferece inclusão parcial. O ideal é um modelo híbrido, que combine:

- intérprete;
- professor regente;
- professor bilíngue;
- professor de Libras;
- professor de português como L2.

Essa equipe, quando bem articulada, garante maior qualidade de aprendizagem e fortalece a identidade do estudante surdo.

7. FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE SURDA: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

A família é protagonista no processo de inclusão e precisa ser acolhida. Muitos pais ouvintes maioria no contexto da surdez desconhecem a Libras e podem sentir-se perdidos diante do diagnóstico.

A escola deve construir pontes, oferecendo:

- reuniões bilíngues;
- oficinas de Libras;
- espaços de escuta sensível;
- encontros com adultos surdos.

O contato com a comunidade surda é essencial porque:

- amplia repertórios linguísticos;
- oferece modelos identitários positivos;
- fortalece o sentimento de pertencimento;
- combate o isolamento social.

Uma escola que incentiva esse diálogo forma estudantes mais confiantes e conscientes de sua história e de seus direitos linguísticos.

8. DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Os desafios ainda são muitos, entre eles:

Falta de formação docente

Muitos professores tiveram contato superficial com Libras na licenciatura, o que dificulta práticas inclusivas de qualidade.

Falta de políticas públicas continuadas.

Programas são interrompidos com mudanças de gestão.

Barreiras comunicacionais.

A comunicação ainda depende, quase sempre, apenas do intérprete.

Invisibilidade da cultura surda.

A escola raramente incorpora conteúdos culturais surdos ao currículo.

Caminhos possíveis incluem:

- formação continuada bilíngue;
- concursos específicos para professor bilíngue;
- valorização de profissionais intérpretes;
- criação de salas bilíngues ou escolas bilíngues;
- investimento em materiais acessíveis.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão exige mudança estrutural e não apenas superficial. É preciso romper com pedagogias centradas na homogeneidade e reconhecer a educação como prática social diversa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos é um campo que desafia o sistema educacional brasileiro a repensar modelos, práticas e concepções. Reconhecer a surdez como diferença e não como deficiência é princípio fundamental para construir escolas mais humanas e democráticas.

Garantir que a Libras seja a primeira língua de instrução é reconhecer o direito do estudante surdo de aprender por meio de sua língua natural. As práticas inclusivas precisam ser planejadas coletivamente e envolver toda a comunidade escolar. A inclusão não depende apenas de recursos, mas de atitudes, sensibilidades e compromisso ético.

Uma educação bilíngue, crítica, afetiva e humanizada possibilita que estudantes surdos vivenciem a escola como um espaço de pertencimento e de construção de saberes. A inclusão, portanto, não é um favor. É um direito, uma responsabilidade social e uma oportunidade de reinventarmos a própria ideia de educação.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

FERNANDES, Fernanda. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e educação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANE, Harlan; HUMPHRIES, Tom. Inside Deaf Culture. Harvard University Press, 2011.

LODI, Ana Cláudia. Políticas linguísticas e educação bilíngue. São Paulo: Parábola, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Campinas: Papirus, 2003.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

QUADROS, Ronice. Educação de surdos e bilinguismo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

TATIANE GOMES ALMEIDA SIPRIANO

RESUMO
A presença da arte e das linguagens estéticas na Educação Infantil constitui dimensão fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais e culturais. Este artigo discute fundamentos teóricos e orientações pedagógicas para a integração sistemática da arte ao currículo da primeira infância, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que as experiências artísticas não se configuram como atividades acessórias ou recreativas, mas como campos privilegiados de aprendizagem, expressão e construção de sentidos. A arte é compreendida como linguagem constitutiva da infância, por meio da qual a criança explora o mundo, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações simbólicas com o ambiente. A discussão dialoga com contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia da infância e da educação estética, articulando-as às diretrizes curriculares nacionais e aos referenciais municipais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo, buscando identificar princípios, eixos e possibilidades de organização curricular que favoreçam experiências artísticas significativas. Defende-se que a integração da arte ao cotidiano escolar amplia repertórios culturais, favorece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados. Conclui-se que o fortalecimento das práticas artísticas na Educação Infantil demanda intencionalidade pedagógica, formação docente consistente e organização de ambientes esteticamente qualificados, constituindo condição essencial para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora desde a primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Linguagens; Currículo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto etapa inaugural da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição dos processos de desenvolvimento humano, socialização e formação cultural, configurando-se como espaço privilegiado para a construção de experiências significativas que articulam emoção, cognição, corporeidade e linguagem. Nesse contexto, a arte assume papel estruturante na formação da criança, não apenas como atividade expressiva, mas como linguagem constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de mediar relações, ampliar repertórios simbólicos e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo. A presença sistemática das linguagens artísticas no cotidiano escolar constitui, portanto, condição essencial para a efetivação do direito à educação integral, conforme previsto na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares orientadores.

A compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento humano tem sido amplamente debatida no campo da pedagogia da infância, rompendo com concepções naturalizantes e adultocêntricas que historicamente reduziram a criança a objeto de intervenção ou preparação para etapas posteriores da escolarização. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, a Educação Infantil passa a valorizar experiências que promovam participação, expressão e autoria, em processos mediados por diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a arte configura-se como campo privilegiado de produção simbólica, por meio do qual a criança explora o ambiente, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações estéticas e afetivas com o mundo (VYGOTSKY, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos,

psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Tal concepção reconhece que aprender, na infância, implica vivenciar, experimentar e expressar-se em contextos socialmente mediados, nos quais as linguagens artísticas desempenham função estruturante. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao definir que os direitos de aprendizagem envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando a centralidade das experiências estéticas e expressivas na formação integral (BRASIL, 2018).

No âmbito das políticas educacionais municipais, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, valorizando as linguagens artísticas como dimensões constitutivas das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular campos de experiência, direitos de aprendizagem e princípios éticos, estéticos e políticos, o documento aponta para a construção de propostas que integrem arte, cultura e desenvolvimento de forma indissociável. Essa orientação reforça a necessidade de superar a compreensão da arte como atividade acessória ou meramente recreativa, situando-a como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, a relação entre arte e desenvolvimento encontra fundamentos consistentes na perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora constitui dimensão central da constituição psíquica, permitindo ao sujeito reorganizar experiências, elaborar emoções e produzir novos significados. A imaginação, compreendida como função psicológica superior, emerge da interação entre experiências vividas e processos simbólicos mediados pela cultura. Nesse sentido, as linguagens artísticas favorecem não apenas a expressão estética, mas também o desenvolvimento de funções cognitivas complexas, como a atenção, a memória, o pensamento simbólico e a autorregulação.

A psicologia do desenvolvimento também destaca o papel da experiência estética na formação infantil. Para Wallon (2007), a emoção e o movimento constituem dimensões estruturantes do desenvolvimento, articulando afetividade, ação e cognição em processos integrados. As atividades artísticas, ao mobilizarem corpo, percepção e expressão, favorecem a integração dessas dimensões, promovendo experiências que contribuem para a formação da personalidade e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua organização e dinamização.

A pedagogia da arte, por sua vez, enfatiza a importância de propostas que valorizem processos criativos, exploração de materiais e experimentação de linguagens, em oposição a abordagens prescritivas centradas na reprodução de modelos. Ao reconhecer a criança como sujeito criador, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de trajetórias autorais, nas quais o erro, a descoberta e a invenção constituem elementos constitutivos do processo formativo. Tal concepção converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, a presença da arte no cotidiano da Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. A fragmentação curricular, a limitação de formação docente específica e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades pontuais ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos. Além disso, a sobrecarga de demandas institucionais e a escassez de recursos materiais frequentemente comprometem a organização de ambientes esteticamente qualificados e a continuidade das propostas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir fundamentos teóricos e orientações pedagógicas que subsidiem a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil, articulando políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo analisar contribuições da arte para o desenvolvimento integral na primeira infância, tomando como referência o contexto da rede municipal de São Paulo e os docu-

mentos curriculares que orientam a prática educativa. Busca-se refletir sobre o papel das linguagens artísticas na construção de experiências significativas, problematizando desafios e apontando caminhos para a consolidação de uma pedagogia da infância comprometida com a formação estética, cultural e humanizadora desde os primeiros anos de escolarização.

ARTE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA E MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A arte, no contexto da Educação Infantil, constitui linguagem privilegiada por meio da qual a criança explora o mundo, expressa emoções, constrói narrativas e elabora significados sobre suas experiências. Ao contrário de concepções utilitaristas que reduzem a atividade artística a instrumento de entretenimento ou preparação para aprendizagens formais, a pedagogia da infância reconhece a arte como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, articulando percepção, ação, emoção e pensamento em processos integrados de formação (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, a experiência estética assume papel central na constituição da subjetividade e na ampliação das possibilidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

A compreensão da arte como linguagem implica reconhecer sua função simbólica e comunicativa no desenvolvimento infantil. As produções gráficas, corporais, sonoras e dramáticas constituem formas de expressão por meio das quais a criança organiza percepções, elabora afetos e constrói representações do mundo. A atividade artística permite à criança transitar entre realidade e imaginação, mobilizando processos criativos que favorecem a internalização de signos culturais e a reorganização de experiências vividas. Assim, a arte não apenas reflete o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua constituição, configurando-se como instrumento de mediação simbólica.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é concebido como processo socialmente mediado, no qual as funções psicológicas superiores emergem das interações entre sujeito e cultura. As linguagens artísticas, ao articularem signos, gestos, sons e imagens, constituem sistemas simbólicos complexos que ampliam as possibilidades de pensamento e comunicação. Ao participar de atividades artísticas mediadas pelo adulto, a criança apropria-se de instrumentos culturais que reorganizam sua atividade mental, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da atenção voluntária, da memória e do pensamento abstrato.

A imaginação, em particular, ocupa lugar central na relação entre arte e desenvolvimento. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora baseia-se na combinação de elementos da experiência vivida, permitindo ao sujeito produzir novas formas de representação e ação. Na infância, a imaginação manifesta-se intensamente nas brincadeiras simbólicas, nas narrativas e nas produções artísticas, constituindo função psicológica essencial para a construção do pensamento e da linguagem. As experiências estéticas, ao estimularem a criação e a experimentação, ampliam o repertório simbólico da criança e favorecem processos de autoria e autonomia.

A dimensão afetiva também se revela indissociável da experiência artística. Para Wallon (2007), emoção, movimento e cognição constituem sistemas integrados que organizam o desenvolvimento infantil. As atividades artísticas, ao mobilizarem corpo, percepção e expressão, favorecem a integração dessas dimensões, promovendo experiências que contribuem para a formação da personalidade e para a construção da identidade. A expressão plástica, musical ou dramática permite à criança elaborar sentimentos, comunicar estados internos e estabelecer vínculos com o outro, configurando-se como espaço privilegiado de socialização e construção de subjetividade.

No âmbito da pedagogia da arte, destaca-se a importância de propostas que valorizem processos criativos e a experimentação de linguagens, em oposição a práticas prescritivas centradas na reprodução de modelos. Ao reconhecer a criança como sujeito criador, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de trajetórias autorais, nas quais o erro, a descoberta e a invenção constituem elementos constitutivos do processo formativo. Essa concepção converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com

a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa orientação ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Ao reconhecer a centralidade das linguagens expressivas na formação infantil, o documento aponta para a necessidade de integrar a arte ao cotidiano escolar de forma sistemática e intencional. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de experiências que envolvam expressão, criação e exploração, reconhecendo que tais processos constituem dimensões essenciais do aprender na infância (BRASIL, 2018).

No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza as linguagens artísticas como campos privilegiados de experiência, articulando expressão, corporeidade e cultura na construção de aprendizagens significativas. Ao reconhecer a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, o documento aponta para a organização de propostas que integrem diferentes linguagens em percursos formativos coerentes e contextualizados. Essa orientação reforça a compreensão de que a arte não deve ocupar lugar periférico no currículo, mas constituir eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação dessa concepção enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a limitação de formação docente específica e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades pontuais ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a continuidade e a profundidade dos processos criativos, esvaziando o papel da arte como linguagem estruturante do desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se fundamental consolidar uma concepção de arte como linguagem da infância e instrumento de mediação do desenvolvimento, orientando a organização curricular, a formação docente e a prática pedagógica. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas ao cotidiano escolar, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de construir relações significativas com o mundo desde os primeiros anos de vida.

ARTE, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de desenvolvimento integral constitui fundamento estruturante da Educação Infantil contemporânea, orientando políticas públicas, documentos curriculares e práticas pedagógicas comprometidas com a formação plena da criança em suas múltiplas dimensões. Tal perspectiva compreende o desenvolvimento como processo complexo e integrado, que articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais, estéticos e culturais, superando visões fragmentadas que reduzem a aprendizagem a aquisição de conteúdos formais (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a arte emerge como linguagem privilegiada para a promoção do desenvolvimento integral, ao mobilizar simultaneamente percepção, emoção, movimento e pensamento em experiências significativas de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Essa orientação reconhece que aprender, na infância, implica vivenciar situações nas quais corpo, emoção e

linguagem se articulam em processos mediados socialmente. As linguagens artísticas, ao integrarem expressão corporal, musical, plástica e dramática, oferecem condições privilegiadas para a vivência dessas experiências, favorecendo a construção de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas de forma integrada.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao organizar o currículo da

Educação Infantil em cinco campos de experiência, que articulam direitos de aprendizagem e desenvolvimento em contextos culturalmente situados (BRASIL, 2018). Os campos “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” configuram-se como eixos organizadores das experiências educativas, reconhecendo que a aprendizagem na infância ocorre por meio da exploração, da interação e da expressão em múltiplas linguagens. Nesse arranjo curricular, a arte ocupa lugar central, atravessando transversalmente os diferentes campos e contribuindo para a construção de percursos formativos integrados.

O campo “Traços, sons, cores e formas” destaca explicitamente a centralidade das linguagens artísticas no desenvolvimento infantil, ao enfatizar a exploração de materiais, sons, imagens, movimentos e gestos como vias de construção de significados. Ao propor experiências que envolvem desenho, pintura, modelagem, música, dança e dramatização, o currículo reconhece que tais linguagens constituem formas legítimas de conhecimento e

expressão, por meio das quais a criança interpreta e ressignifica o mundo. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da percepção sensorial, da coordenação motora, da criatividade e da capacidade de simbolização, dimensões essenciais da formação integral.

Entretanto, a contribuição da arte para o desenvolvimento não se restringe a esse campo específico, mas se estende aos demais campos de experiência. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, as atividades corporais e expressivas possibilitam à criança ampliar a consciência de si, desenvolver habilidades motoras e construir relações com o outro por meio do movimento e da dança (WALLON, 2007). No campo “O eu, o outro e o nós”, as experiências artísticas coletivas favorecem processos de socialização, cooperação e construção de vínculos, promovendo empatia e reconhecimento da alteridade. Já no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a arte estimula a elaboração de narrativas, o desenvolvimento da linguagem oral e a ampliação do repertório simbólico, articulando imaginação e pensamento criador.

A dimensão estética, nesse contexto, assume papel formativo central. Para Duarte Júnior (2010), a educação do sensível constitui condição essencial para a formação humana, ao possibilitar o refinamento da percepção, da atenção e da capacidade de fruição. As experiências estéticas, ao envolverem contemplação, criação e interpretação, ampliam a sensibilidade e favorecem a construção de relações mais complexas com o mundo. Na infância, tais experiências assumem importância ainda maior, uma vez que os processos perceptivos e afetivos se encontram em intenso desenvolvimento, configurando terreno fértil para a formação de hábitos estéticos e culturais duradouros.

A psicologia do desenvolvimento também evidencia a contribuição das experiências artísticas para a integração das dimensões cognitiva, afetiva e motora. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil caracteriza-se pela alternância e pela integração entre estágios dominados pela afetividade e pelo movimento e aqueles nos quais predomina a atividade cognitiva. As atividades artísticas, ao mobilizarem simultaneamente emoção, ação e pensamento, favorecem essa integração, promovendo experiências que contribuem para a organização da personalidade e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua dinâmica e estruturação.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza a integração entre campos de experiência, linguagens e dimensões do desenvolvimento, reconhecendo a arte como elemento estruturante das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular princípios éticos, estéticos e políticos, o documento orienta a organização de propostas que promovam experiências significativas, contextualizadas e culturalmente referenciadas. Essa orientação converge com a perspectiva de uma educação integral comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

Entretanto, a efetivação de propostas que

integrem arte e desenvolvimento integral enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a dificuldade de articulação entre campos de experiência e a escassez de formação docente específica tendem a limitar o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades isoladas ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a construção de percursos formativos coerentes e a consolidação de práticas integradoras, essenciais para a efetivação do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível consolidar uma abordagem curricular que reconheça a arte como eixo transversal dos campos de experiência e instrumento privilegiado de promoção do desenvolvimento integral. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas às práticas pedagógicas, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de articular emoção, pensamento e ação em processos complexos de construção de conhecimento e identidade.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização curricular na Educação Infantil constitui elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas que integrem arte, cultura e desenvolvimento de forma sistemática e intencional. Ao compreender o currículo como prática social e política que expressa concepções de infância, educação e sociedade, torna-se imprescindível reconhecer a arte como eixo estruturante das experiências formativas, superando sua inserção episódica ou marginal no cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, os projetos pedagógicos configuram-se como instrumentos privilegiados para a articulação entre diretrizes curriculares, intencionalidade educativa e práticas concretas, possibilitando a construção de percursos formativos coerentes e contextualizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo a assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Tal orientação reforça a necessidade de planejar propostas que integrem diferentes linguagens em situações significativas, reconhecendo a centralidade da arte na constituição das experiências infantis. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que os campos de experiência devem ser articulados em percursos que valorizem expressão, criação e exploração, favorecendo aprendizagens integradas e contextualizadas.

Nesse contexto, os projetos pedagógicos com arte assumem função mediadora entre os princípios curriculares e a prática cotidiana, permitindo que orientações normativas sejam traduzidas em experiências concretas de aprendizagem. Ao estruturar projetos que integrem música, artes visuais, dança, teatro e literatura, a escola amplia as possibilidades de expressão e criação, favorecendo a construção de repertórios culturais diversificados (BARBOSA, 2010). Tais projetos possibilitam o aprofundamento de temas, a continuidade das experiências e a articulação entre diferentes campos de experiência, contribuindo para a construção de percursos formativos integrados.

A organização dos tempos e dos espaços constitui dimensão fundamental para a efetivação dessas propostas. Ambientes flexíveis, esteticamente qualificados e ricos em materiais simbólicos favorecem a exploração, a criação e a interação, configurando-se como elementos ativos do processo educativo (HORN, 2012). A disposição de ateliês, cantos de criação, espaços de movimento e áreas de fruição estética possibilita às crianças experimentar diferentes linguagens e construir trajetórias autorais em contextos provocadores e acolhedores. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica, atuando como mediador das aprendizagens e como instância formadora da sensibilidade.

Os materiais didáticos e expressivos também desempenham papel central na organização das práticas artísticas. A oferta de tintas, argilas, tecidos, instrumentos musicais, materiais naturais e objetos simbólicos

amplia as possibilidades de experimentação e criação, favorecendo processos investigativos e autorais (BARBOSA, 2010). Ao selecionar materiais diversificados e culturalmente referenciados, o professor contribui para a ampliação dos repertórios estéticos e para o desenvolvimento da autonomia criativa. Tal curadoria material exige intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética, configurando-se como dimensão essencial da prática docente.

A metodologia de trabalho com arte na Educação Infantil deve privilegiar processos criativos e experiências investigativas, em oposição a abordagens prescritivas centradas na reprodução de modelos. Conforme destaca Duarte Júnior (2010), a educação estética demanda propostas que valorizem a percepção, a experimentação e a fruição, favorecendo a construção de relações sensíveis com o mundo. Ao propor situações abertas, nas quais a criança possa explorar materiais, testar hipóteses e construir significados, o professor cria condições para o desenvolvimento da imaginação, da autoria e da autonomia. Essa concepção converge com a perspectiva de uma pedagogia da infância comprometida com a formação de sujeitos criadores e críticos.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade orienta a organização de propostas que integrem arte, cultura e território como fundamentos das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos. Ao valorizar saberes comunitários, manifestações artísticas locais e experiências do cotidiano, o documento aponta para a construção de projetos que dialoguem com o contexto sociocultural das crianças, fortalecendo vínculos entre escola, família e comunidade. Essa orientação reforça a importância de articular práticas artísticas ao território, promovendo experiências culturalmente situadas e socialmente significativas.

A avaliação das aprendizagens no contexto das práticas artísticas exige abordagem qualitativa e processual, centrada na observação, no registro e na documentação pedagógica. Ao acompanhar percursos criativos, interações e produções das crianças, o professor constrói instrumentos de análise que permitem compreender processos de desenvolvimento, interesses e necessidades formativas (OLIVEIRA, 2010). Essa concepção de avaliação valoriza trajetórias individuais e coletivas, reconhecendo a singularidade dos processos criativos e evitando reduções classificatórias que empobrecem o potencial formativo da arte.

Entretanto, a implementação de projetos pedagógicos com arte enfrenta desafios institucionais e formativos. A escassez de formação específica, a limitação de recursos materiais e a sobrecarga de demandas administrativas tendem a comprometer a continuidade e a profundidade das propostas (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a permanência de concepções tradicionais de ensino pode restringir a autonomia docente e limitar a valorização das linguagens artísticas no currículo. Torna-se, portanto, imprescindível investir na formação continuada, na construção coletiva dos projetos e no fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a arte como dimensão central da educação infantil.

Dessa forma, a organização curricular e os projetos pedagógicos com arte configuram-se como instrumentos potentes para a promoção do desenvolvimento integral e para a construção de currículos mais sensíveis, criativos e culturalmente referenciados. Ao integrar tempos, espaços, materiais e metodologias em propostas intencionais e contextualizadas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de expressar-se, criar e interpretar o mundo de forma sensível e crítica desde a primeira infância.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a arte ocupa lugar central na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, configurando-se como linguagem estruturante da formação integral desde os primeiros anos de vida. Ao compreender a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos, torna-se imprescindível reconhecer as experiências artísticas como dimensões constitutivas do currículo, superando concepções utilitaristas que reduzem a arte a atividade acessória ou me-

ramente recreativa. A presença sistemática das linguagens estéticas no cotidiano escolar revela-se condição essencial para a promoção de aprendizagens significativas, para a ampliação de repertórios culturais e para a construção de identidades sensíveis e culturalmente situadas.

O percurso teórico apresentado permitiu evidenciar que as linguagens artísticas mobilizam simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais, favorecendo a integração entre emoção, pensamento e ação em processos complexos de desenvolvimento. Ao explorar materiais, sons, movimentos e imagens, a criança amplia suas possibilidades de expressão, elabora narrativas sobre suas experiências e constrói relações simbólicas com o mundo, fortalecendo processos de autoria, autonomia e criatividade. Nesse sentido, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas participa ativamente de sua organização, contribuindo para a formação da subjetividade e para a construção da identidade.

A articulação entre arte e desenvolvimento integral mostrou-se particularmente fecunda no âmbito dos campos de experiência que estruturam o currículo da Educação Infantil, ao evidenciar que as linguagens artísticas atravessam transversalmente os diferentes eixos formativos. As experiências estéticas favorecem a socialização, a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da consciência corporal e a formação da sensibilidade, configurando-se como vias privilegiadas para a construção de aprendizagens integradas e culturalmente referenciadas. Tal compreensão reforça a necessidade de organizar propostas pedagógicas que articulem intencionalidade educativa, continuidade das experiências e aprofundamento dos processos criativos.

Os projetos pedagógicos com arte destacaram-se como instrumentos fundamentais para a efetivação dessas propostas, ao possibilitar a integração entre diretrizes curriculares, formação docente e prática cotidiana. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais revelou-se elemento decisivo para a construção de ambientes esteticamente qualificados e provocadores, nos quais a criança é convidada a investigar, criar e expressar-se em contextos acolhedores e culturalmente significativos. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica central, atuando como mediador das aprendizagens e como instância formadora da sensibilidade.

Entretanto, a consolidação de uma pedagogia da arte na Educação Infantil demanda o enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A fragmentação curricular, a limitação de formação específica e a permanência de práticas tradicionais ainda constituem entraves para a efetivação de propostas integradoras e consistentes. Torna-se, portanto, indispensável investir na formação continuada dos professores, na construção coletiva dos projetos pedagógicos e no fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a arte como dimensão essencial da educação infantil e da formação humana.

Conclui-se, assim, que a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil constitui condição fundamental para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora. Ao promover experiências estéticas, expressivas e criativas, a escola contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados, capazes de interpretar, criar e transformar o mundo a partir de relações significativas com a cultura e com o outro. Nesse horizonte, a arte afirma-se não apenas como linguagem pedagógica, mas como dimensão ética, estética e política da formação das infâncias, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com a construção de uma educação plena e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de

2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

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

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação do sensível. 5. ed. Campinas: Papirus, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO
O lúdico desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, pois por meio das brincadeiras a criança desenvolve sua identidade, autonomia e capacidade de socialização. O ato de brincar possibilita a construção do conhecimento de forma prazerosa, estimulando a criatividade, a reflexão e a interação com o meio social. Jogos, brinquedos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, físico, intelectual e social, além de fortalecer a autoestima e a curiosidade infantil. No ambiente escolar, o uso do lúdico contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo e eficaz, uma vez que a criança aprende de maneira ativa, exploratória e autônoma. Assim, as atividades lúdicas configuram-se como ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação Infantil; Brincadeiras; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT
Play plays a fundamental role in Early Childhood Education, as it is through play that children develop their identity, autonomy, and socialization skills. The act of playing allows for the construction of knowledge in a pleasurable way, stimulating creativity, reflection, and interaction with the social environment. Games, toys, and play activities favor cognitive, physical, intellectual, and social development, in addition to strengthening self-esteem and children's curiosity. In the school environment, the use of play contributes significantly to the teaching and learning process, making it more meaningful and effective, since the child learns in an active, exploratory, and autonomous way. Thus, play activities are essential tools for the integral development of the child in Early Childhood Education.
KEY-WORDS: Play; Early Childhood Education; Games; Learning; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental do processo educacional, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade, autonomia e relações sociais. Nesse contexto, o lúdico assume um papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que o brincar possibilita aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor. Diante disso, o presente trabalho tem como temática a importância do lúdico na Educação Infantil, buscando refletir sobre sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

Na atualidade, a ludicidade tem sido amplamente discutida no campo educacional, sobretudo por sua relevância na formação integral da criança. Jogos, brinquedos e brincadeiras configuram-se como importantes estratégias pedagógicas, pois favorecem a criatividade, a imaginação, a interação social e a autonomia. Ao brincar, a criança constrói conhecimentos, explora o mundo ao seu redor e desenvolve habilidades essenciais para sua formação, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Entretanto, ainda é possível observar práticas pedagógicas centradas em métodos tradicionais, que priorizam atividades repetitivas e pouco dinâmicas, limitando as possibilidades de aprendizagem das crianças. Nessas abordagens, o lúdico muitas vezes é compreendido apenas como um momento de recreação, desvinculado da intencionalidade pedagógica. Tal concepção reduz o potencial educativo do brincar e pode comprometer o desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil.

Dessa forma, torna-se necessário compreender que o trabalho com o lúdico deve ser planejado e mediado pelo educador, integrando-se às propostas pedagógicas de maneira intencional. A ludicidade não se restringe a atividades espontâneas, mas constitui um recurso fundamental para estimular o interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Quando bem orientado, o brincar contribui para a construção do conhecimento, fortalecendo a autonomia, a autoestima e as relações sociais.

A formação continuada dos professores é um aspecto essencial nesse processo, pois possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por metodologias inovadoras e dinâmicas. O educador, ao compreender a importância do lúdico, passa a utilizá-lo como instrumento mediador da aprendizagem, favorecendo experiências que dialogam com a realidade e os conhecimentos prévios das crianças, promovendo um aprendizado mais significativo.

O lúdico abre espaço para múltiplas linguagens e formas de expressão, estimulando a criatividade e a imaginação infantil. Conforme destaca Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois permite a internalização de conhecimentos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a ampliação das relações sociais. Assim, a ludicidade se apresenta como um elemento indispensável no processo educativo.

Diante desse contexto, delimita-se como problema de pesquisa compreender de que maneira o lúdico contribui para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e quais desafios estão presentes em sua utilização na prática pedagógica. A partir dessa problematização, busca-se refletir sobre a necessidade de valorizar o brincar como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil.

O objetivo geral deste trabalho é discutir a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o papel da ludicidade no desenvolvimento da criança, analisar suas contribuições para a aprendizagem significativa e refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na inserção de práticas lúdicas no cotidiano escolar.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro aborda o lúdico como mediação pedagógica no processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma fundamentação teórica. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico adotado no desenvolvimento do estudo. O terceiro capítulo discute a importância do brincar na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A infância é uma fase marcada por intensas descobertas, interações e construções que influenciam diretamente o desenvolvimento humano. Nesse período, a Educação Infantil assume um papel essencial ao promover experiências que favoreçam o crescimento integral da criança. Entre essas experiências, o lúdico destaca-se como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o brincar constitui a principal forma de expressão, comunicação e compreensão do mundo infantil.

As atividades lúdicas possibilitam que a criança aprenda de maneira ativa e significativa, explorando situações que estimulam a imaginação, a criatividade e o raciocínio. Jogos, brincadeiras e brinquedos permitem que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Por meio do brincar, a criança estabelece relações, aprende a respeitar regras, desenvolve a autonomia e constrói conhecimentos que fazem sentido para sua realidade.

Apesar da relevância do lúdico, ainda é comum a predominância de práticas pedagógicas tradicionais que limitam o uso das brincadeiras como recurso educativo. Nessas abordagens, o brincar muitas vezes é tratado apenas como um momento de descanso ou recreação, desvinculado dos objetivos pedagógicos. Tal compreensão reduz o potencial do lúdico como ferramenta de aprendizagem e pode dificultar o envolvimento e o interesse das crianças nas atividades propostas.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o lúdico deve ser utilizado de forma planejada e intencional, integrando-se às práticas pedagógicas da Educação Infantil. A mediação do educador é indispensável para que as atividades lúdicas promovam aprendizagens significativas, estimulando a curiosidade, a participação e o pensamento crítico das crianças. Quando orientado adequadamente, o brincar torna-se um recurso poderoso para a construção do conheci-

mento.
A formação pedagógica do educador é um fator determinante para a valorização do lúdico no contexto educacional. O professor, ao refletir sobre sua prática e buscar metodologias mais dinâmicas, amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais atrativo e significativo. O uso consciente do lúdico favorece a criação de ambientes de aprendizagem que respeitam o ritmo e as necessidades das crianças.
O brincar também possibilita múltiplas formas de expressão, permitindo que a criança se comunique, crie e experimente diferentes linguagens. De acordo com Vygotsky (1987), o lúdico desempenha um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para a internalização de conhecimentos e para a socialização. Dessa forma, a ludicidade configura-se como um elemento indispensável no processo educativo da Educação Infantil.
Diante desse contexto, este trabalho propõe refletir sobre como o lúdico contribui para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e quais desafios estão presentes em sua aplicação no cotidiano pedagógico. Compreender a importância do brincar como prática educativa torna-se essencial para promover uma educação mais humanizada, significativa e voltada ao desenvolvimento integral da criança.
O objetivo geral deste estudo é discutir a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca- se compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil, analisar suas contribuições para a aprendizagem significativa e refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na inserção de práticas lúdicas no contexto educacional.
Para melhor organização, o trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o lúdico como estratégia pedagógica na Educação Infantil, com base em referenciais teóricos. O segundo capítulo apresenta os aspectos metodológicos do estudo. O terceiro capítulo discute a importância do brincar no processo educativo, destacando suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao brincar, a criança atribui novos significados às suas ações e aos objetos que a cercam, transformando elementos simples do cotidiano em recursos

simbólicos para suas brincadeiras. Nesse processo, o brinquedo não se limita à sua função material, mas passa a integrar o universo subjetivo da criança, permitindo que ela expresse sentimentos, ideias e formas próprias de compreender o mundo. Dessa maneira, o brincar revela-se como uma importante forma de comunicação e construção de sentidos, evidenciando como a criança se posiciona diante da realidade em que está inserida.
O desenvolvimento infantil ocorre a partir de múltiplas experiências vivenciadas ao longo da infância, especialmente aquelas relacionadas às brincadeiras e às interações com o meio social. As estimulações recebidas no ambiente em que a criança vive favorecem o fortalecimento das relações interpessoais e a exploração dos objetos, possibilitando aprendizagens significativas. Tais vivências contribuem para o crescimento da criança em um contexto saudável, no qual ela aprende, experimenta e se desenvolve de forma gradual e contínua.
Compreender o desenvolvimento humano exige considerar a complexidade do ser humano em suas múltiplas dimensões. O indivíduo é constituído por aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que se inter-relacionam constantemente. Essa complexidade torna o estudo da infância um campo desafiador, porém essencial, pois possibilita ampliar o conhecimento sobre os processos psicológicos e sociais envolvidos no desenvolvimento da criança. Conhecer essas dimensões permite compreender melhor suas conquistas, comportamentos e formas de interação com o mundo.
Para que a criança possa lidar com as transformações internas e externas que vivencia, é fundamental que ela tenha espaço e tempo para elaborar suas mudanças psicológicas, afetivas e fisiológicas. Esse período é próprio do universo infantil e deve ser respeitado, pois contribui para que a criança compreenda a realidade em que está inserida e construa, gradativamente, sua percepção sobre o mundo ao seu redor. A realidade

vivenciada pela criança é concreta e objetiva, sendo mediada pelas experiências cotidianas e pelas relações estabelecidas.

À medida que a criança amplia suas interações sociais e vivencia novas experiências, desenvolve progressivamente sua autonomia. Esse processo de independência ocorre tanto no âmbito interno quanto externo, refletindo mudanças emocionais, cognitivas e comportamentais. O desenvolvimento infantil é amplo e envolve diferentes influências, como os aspectos psicossociais, socioculturais, afetivos, ambientais e biológicos, os quais atuam de forma integrada na formação do sujeito.

A psicologia do desenvolvimento contribui significativamente para a compreensão dessas transformações, ao estudar as mudanças que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, desde a infância. Essas transformações manifestam- se no comportamento, na cognição, na afetividade, na personalidade e nas relações interpessoais, caracterizando diferentes etapas do desenvolvimento humano. O conhecimento desses processos auxilia educadores na compreensão da atividade mental da criança, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas ao seu estágio de desenvolvimento.

O desenvolvimento psicológico da criança resulta da interação entre fatores biológicos e socioculturais. Nenhum desses aspectos atua de forma isolada, pois as características individuais estão diretamente relacionadas ao meio social em que a criança vive. As relações estabelecidas com outras crianças e adultos contribuem para o sentimento de pertencimento e para a construção da identidade, fortalecendo o desenvolvimento social e emocional.

Nesse sentido, o comportamento e as aptidões humanas não são determinados exclusivamente por fatores biológicos herdados, mas construídos a partir da relação entre o indivíduo e o meio. A hereditariedade e a cultura articulam-se de forma inseparável, influenciando o modo como a criança se desenvolve e se comporta. Assim, o desenvolvimento infantil é resultado de um processo dinâmico, no qual o biológico e o social se complementam.

Diante disso, torna-se essencial que os educadores compreendam a criança em sua totalidade, considerando suas características individuais, sua cultura, o contexto histórico em que está inserida e suas relações com o ambiente. Essa compreensão possibilita práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e coerentes com as necessidades do desenvolvimento infantil, favorecendo uma educação que respeite a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a ludicidade ocupa um lugar essencial no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a interação social, a criatividade, a autonomia e a construção do conhecimento de forma dinâmica e prazerosa. Ao aprender brincando, a criança relaciona os conteúdos à sua realidade, tornando a aprendizagem mais significativa. Entretanto, observa-se que, apesar do reconhecimento teórico da importância do lúdico, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva inserção na prática pedagógica. Em muitos contextos educacionais, percebe-se uma distância entre o discurso pedagógico e a prática cotidiana, o que evidencia a necessidade de maior reflexão e planejamento por parte dos educadores. O brincar, quando utilizado apenas de forma pontual ou sem intencionalidade, perde seu potencial como mediador do processo educativo.

Dessa forma, torna-se fundamental que as atividades pedagógicas sejam planejadas de modo a integrar o lúdico como uma estratégia educativa constante. O brincar deve ser compreendido como um direito da criança e como uma mediação eficaz para o ensino, independentemente de sua origem social, cultural ou religiosa. Quando valorizado, o lúdico contribui para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, estimulante e favorável ao desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização das brincadeiras tradicionais, que, muitas vezes, deixam de fazer parte do cotidiano das crianças. O resgate dessas brincadeiras pode ampliar o repertório cultural infantil, fortalecer vínculos sociais e propor-

cionar experiências ricas de aprendizagem. Inserir tais práticas na rotina escolar contribui para preservar a cultura lúdica e promover interações mais significativas entre as crianças.

O planejamento coletivo e a formação continuada dos professores também se mostram fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas lúdicas. Momentos de troca, reflexão e construção conjunta de propostas educativas favorecem a elaboração de atividades mais criativas e coerentes com as necessidades das crianças. O educador, ao reconhecer os benefícios do lúdico, passa a diversificar suas estratégias, tornando as aulas mais atrativas e participativas.

A presença constante de atividades lúdicas no cotidiano educativo contribui para que as crianças se sintam mais seguras, acolhidas e motivadas a participar das propostas pedagógicas. Ambientes que valorizam o brincar tendem a favorecer o bem-estar emocional, reduzindo inseguranças e fortalecendo a adaptação da criança ao espaço educativo.

Além disso, práticas pedagógicas que integram o lúdico possibilitam novas formas de desenvolver projetos educativos, envolvendo as crianças de maneira ativa na construção de materiais, na realização de jogos, músicas e brincadeiras relacionadas aos temas trabalhados. Esse envolvimento fortalece o protagonismo infantil e estimula a aprendizagem colaborativa.

Por fim, destaca-se a importância de repensar os espaços educativos voltados à Educação Infantil, de modo que favoreçam o brincar e a exploração. Ambientes organizados com materiais diversificados potencializam o desenvolvimento das atividades lúdicas e ampliam as possibilidades de aprendizagem, configurando- se como um campo fértil para futuras reflexões e estudos.

Diante disso, conclui-se que é indispensável que os educadores revisem e reformulem suas propostas pedagógicas, incorporando o lúdico como eixo central do processo educativo. Ao valorizar o brincar, promove-se uma educação mais humanizada, que respeita os direitos, os limites e as singularidades da criança, possibilitando seu desenvolvimento de forma integral, saudável e feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Aprendendo através da brincadeira. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, ano 13, n. 21, 1995.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato, 2006.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107–112, 2004.

DINELLO, Raimundo. Expressão ludocriativa. Uberaba: Uniube, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Cleomar Ferreira. A atividade lúdica na relação ensino-aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1881_1456.pdf.
Acesso em: .

HANDAM, Amer Cavalheiro. Introdução à psicologia do desenvolvimento. Campo Grande: Solivros, 1998.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. 2010. Disponível em: <arquivo eletrônico>. Acesso em: .
LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. 2011. 42
f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1.
MOYLES, Janet. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
RIBEIRO, Antônio de Lima. Gestão de pessoas. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na Educação Infantil. 2014. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criatividade na infância. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO POPULAR E CORPORALIDADE: UM ENSAIO TEÓRICO A PARTIR DO MOVA-SP

VALDILENE ALINE NOGUEIRA VILAS BOAS

RESUMO

Este artigo analisa a corporalidade como dimensão constitutiva da práxis educativa na Educação Popular, tomando como referência a trajetória histórica do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP). O estudo tem como objetivo compreender de que modo a corporalidade se manifesta nas práticas pedagógicas da Educação Popular e como se relaciona com as experiências sociais, culturais e históricas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A investigação organiza-se como um ensaio teórico de natureza crítico-interpretativa, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. O percurso metodológico baseia-se na análise documental de marcos históricos do MOVA-SP, especialmente o Decreto nº 28.302/1989, e na revisão crítica da literatura nos campos da Educação Popular, da Educação Física e dos estudos sobre corporalidade. A análise dialoga com as contribuições de Paulo Freire, Miguel Arroyo e bell hooks para compreender o corpo como território de experiência, memória e produção de saberes, superando a tradição educacional que separa corpo e mente no processo de aprendizagem. Os resultados indicam que a corporalidade constitui um tema gerador potente na Educação Popular, pois permite compreender como as experiências corporais expressam as condições materiais de existência, as marcas da exclusão social e as possibilidades de emancipação humana. Conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do MOVA-SP revelam a centralidade do corpo na construção de processos educativos críticos, reafirmando a alfabetização como um processo que articula leitura da palavra e leitura do mundo e contribuindo para ampliar o debate sobre corporalidade na Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Corporalidade; Educação de Jovens e Adultos; MOVA-SP; Paulo Freire.

ABSTRACT

This article analyzes corporeality as a constitutive dimension of educational praxis in Popular Education, taking as reference the historical trajectory of the Youth and Adult Literacy Movement of São Paulo (MOVA-SP). The study aims to understand how corporeality is manifested in the pedagogical practices of Popular Education and how it relates to the social, cultural and historical experiences of the subjects involved in the educational process. The research is organized as a critical theoretical essay grounded in Historical-Dialectical Materialism and Paulo Freire's Liberating Pedagogy. The methodological path is based on documentary analysis of historical milestones of MOVASP, especially Decree nº 28.302/1989, and on a critical review of literature in the fields of Popular Education, Physical Education and studies on corporeality. The analysis dialogues with contributions from Paulo Freire, Miguel Arroyo and bell hooks in order to understand the body as a territory of experience, memory and knowledge production, overcoming the educational tradition that separates body and mind in the learning process. The results indicate that corporeality constitutes a powerful generative theme in Popular Education, since it reveals how bodily experiences express material conditions of existence, social exclusion and possibilities of human emancipation. It concludes that the pedagogical practices developed within MOVA-SP highlight the centrality of the body in the construction of critical educational processes and reaffirm literacy as a process that articulates the reading of the word and the reading of the world.

KEYWORDS: Popular Education; Corporeality; Youth and Adult Education; MOVA-SP; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Educação Popular, inspirada no legado de Paulo Freire, constitui-se historicamente como um campo de produção de saberes críticos e de reconhecimento das vivências

no processo educativo. No centro dessa práxis, a corporalidade e as práticas corporais emergem como dimensões fundamentais da formação humana, especialmente para sujeitos que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados.

A categoria de "tema gerador" é central para esta discussão. Ela refere-se aos núcleos de sentido que emergem da realidade concreta das pessoas e que, ao serem problematizados, possibilitam uma leitura crítica do mundo. Nesse cenário, a corporalidade surge como um tema gerador potente, organizando o conhecimento a partir da cultura, da linguagem e das problemáticas vividas, transformando a ciência em uma prática de liberdade (BRANDÃO; STRECK, 2006; BOSSLE, 2020; NOGUEIRA et al., 2021).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP) representa uma experiência de política pública pedagógica fundamental nesse contexto. Lançado em 1989 sob a gestão de Luiza Erundina e a secretaria de Paulo Freire, o programa institucionalizou o enfrentamento ao analfabetismo por meio da parceria entre Estado e movimentos sociais (SÃO PAULO, 1989; GADOTTI, 1996). O objetivo deste ensaio é compreender como a corporalidade se manifesta na Educação Popular ao longo da trajetória histórica do MOVA-SP, analisando suas expressões nas práticas pedagógicas e nas memórias de seus protagonistas.

No âmbito da Educação Popular, o corpo não é compreendido apenas como dimensão biológica da existência humana, mas como território de produção cultural, de experiências sociais e de construção de identidades. As práticas corporais, nesse sentido, expressam modos de viver, trabalhar, celebrar e resistir presentes nas trajetórias de vida dos sujeitos da educação popular. Ao reconhecer essas experiências como parte constitutiva do processo educativo, amplia-se a compreensão de que aprender também envolve sentir, mover-se, expressar-se e produzir sentidos coletivos sobre o mundo.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática social situada, na qual os sujeitos constroem conhecimento a partir de suas experiências históricas e culturais. Nesse horizonte, a corporalidade torna-se um elemento político da educação, pois revela marcas das desigualdades sociais, das condições de trabalho e das trajetórias de exclusão que atravessam a vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer essas dimensões implica compreender o corpo como lugar de memória, de resistência e de produção de saberes que dialogam com os processos de alfabetização e de formação crítica.

Assim, investigar a presença da corporalidade na trajetória do MOVA-SP significa também compreender como as práticas educativas construídas nesse movimento articulam saberes populares, experiências comunitárias e processos de emancipação social. Ao analisar as práticas pedagógicas e as memórias de seus protagonistas, este ensaio busca evidenciar como o corpo e as práticas corporais se constituem como elementos estruturantes da Educação Popular, contribuindo para a construção de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana, com a participação social e com a transformação da realidade.

BASES EPISTEMOLÓGICAS: O DIÁLOGO ENTRE FREIRE, ARROYO E HOOKS

A fundamentação teórica desta análise ancora-se no Materialismo Histórico Dialético e na Pedagogia Libertadora. A corporalidade é entendida como a dimensão encarnada da práxis educativa, onde o corpo que aprende e ensina é o mesmo que trabalha e luta (NOGUEIRA et al., 2021; NOGUEIRA et al., 2025).

Miguel Arroyo, ao dialogar com Freire, denuncia a dicotomia corpo/mente que atravessa a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde sujeitos de direitos são frequentemente tratados como "mentes incorpóreas" (ARROYO, 2017). O autor defende uma Pedagogia do Corpo, argumentando que o encontro do sujeito consigo mesmo e com sua história passa necessariamente pela dimensão corporal (ARROYO, 2017).

Complementarmente, bell hooks ensina que o processo educativo envolve as dimensões afetivas e corporais da experiência humana (HOOKS, 2013). Ela defende que educadores reconheçam sua presença física em sala de aula, assumindo a amorosidade como princípio ético e político (HOOKS, 2013). Assim, a corporalidade manifesta-se como um processo de construção crítica do saber, supe-

rando a visão do corpo como mero suporte da razão (SILVA, 2014; HOOKS, 2013).

Nessa perspectiva, compreender a corporalidade na educação implica reconhecer que o corpo é produzido nas relações sociais e históricas que constituem a vida dos sujeitos. O Materialismo Histórico-Dialético permite compreender o corpo como síntese das condições concretas de existência, marcado pelo trabalho, pelas relações de poder e pelas experiências culturais vividas ao longo da trajetória humana. Dessa forma, o corpo não é apenas objeto da educação, mas também sujeito de produção de conhecimento, pois é nele que se inscrevem as experiências, as memórias e as contradições da vida social.

No campo da Educação Popular e da EJA, essa compreensão ganha relevância ao considerar que muitos educandos são trabalhadores e trabalhadoras cujos corpos carregam marcas do trabalho, da desigualdade social e das trajetórias de exclusão escolar. Esses corpos trazem saberes construídos na vida cotidiana, nas práticas comunitárias e nas experiências culturais que atravessam suas histórias. Reconhecer tais dimensões significa deslocar a educação de uma lógica abstrata para uma pedagogia situada, que parte da realidade concreta dos sujeitos e de suas formas de existir no mundo.

Nesse sentido, a corporalidade torna-se também um espaço de leitura crítica da realidade. Ao problematizar as experiências corporais presentes nas trajetórias dos educandos, abre-se a possibilidade de compreender como os processos sociais, econômicos e culturais se materializam na vida cotidiana. Tal movimento aproxima-se da proposta freireana de leitura do mundo antes da leitura da palavra, permitindo que as experiências vividas se transformem em conteúdos pedagógicos capazes de mobilizar reflexões críticas sobre a realidade.

Assim, a articulação entre Materialismo Histórico-Dialético, Pedagogia Libertadora e os estudos sobre corporalidade permite compreender o corpo como dimensão central da formação humana. Ao reconhecer o corpo como lugar de memória, experiência e produção de saberes, a educação amplia suas possibilidades de atuação, criando condições para que os sujeitos da EJA se reconheçam como protagonistas de suas histórias. Nesse horizonte, a corporalidade deixa de ser um elemento marginal no processo educativo e passa a constituir-se como eixo estruturante de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

A partir dessa articulação teórica, torna-se possível compreender a práxis educativa como um movimento que integra ação e reflexão mediadas pela corporalidade dos sujeitos. O corpo, nesse contexto, não apenas participa do processo educativo, mas o constitui ativamente, ao expressar gestos, linguagens, silêncios e resistências que atravessam a construção do conhecimento. Assim, ensinar e aprender deixam de ser atos descolados da vida concreta e passam a ser compreendidos como experiências encarnadas, nas quais os sujeitos mobilizam suas histórias, afetos e condições materiais para produzir sentidos sobre o mundo.

Essa perspectiva também tensiona as formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico na Educação Física e na EJA, que muitas vezes fragmentam o conhecimento e desconsideram a integralidade dos sujeitos. Ao reconhecer a corporalidade como eixo estruturante, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais integradas, que articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Tal movimento exige do educador uma postura crítica e sensível, capaz de escutar os corpos presentes na sala de aula e de construir, com eles, caminhos educativos que dialoguem com suas realidades e necessidades.

Por fim, assumir a corporalidade como fundamento da práxis educativa implica reafirmar o compromisso ético e político com a transformação social. Ao reconhecer o corpo como território de disputas, mas também de criação e potência, a educação pode contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes de sua inserção no mundo e de sua capacidade de transformá-lo. Nesse horizonte, a Educação Física, em diálogo com a Educação Popular, fortalece-se como campo de resistência e de produção de alternativas, comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

CORPORALIDADE E PRÁTICAS CORPORAIS: CONCEITOS E DISTINÇÕES

No campo da Educação Física e da Educação Popular, é preciso distinguir os conceitos. A corporalidade constitui a materialidade radical do ser humano em sua forma dinâmica de expressão consciente e intencional (EHRENBERG, 2023; SILVA, 2005). Já as práticas corporais — como o jogo, a dança e o esporte — são produções culturais por meio das quais os sujeitos atribuem significados às suas experiências (VAGO, 2009).

Sob a ótica dialética, a corporalidade é a síntese das condições materiais de existência, marcas de opressão e possibilidades de emancipação (SILVA, 2014). Ela denuncia o processo de objetificação do corpo promovido pela racionalidade positivista e pela tradição médico-biológica (BAPTISTA et al., 2024; SILVA, 2014). Compreender a corporalidade como foco é condição para que a educação e a saúde se consolidem em uma dimensão ampliada de bem-viver (SILVA, 2014).

Nesse sentido, a distinção entre corporalidade e práticas corporais não é meramente terminológica, mas epistemológica e política. Enquanto a corporalidade refere-se à condição ontológica do ser humano em sua relação com o mundo, as práticas corporais constituem formas históricas e culturais através das quais essa condição se expressa socialmente. As práticas corporais são, portanto, mediações culturais que revelam modos de viver, trabalhar, celebrar e resistir nas diferentes sociedades.

Na perspectiva da Educação Popular, reconhecer essa distinção amplia as possibilidades pedagógicas de abordagem do corpo nos processos educativos. As práticas corporais deixam de ser compreendidas apenas como conteúdos técnicos ou atividades recreativas e passam a ser analisadas como expressões culturais carregadas de significados sociais. Jogos, danças, festas populares e outras manifestações corporais tornam-se, assim, espaços privilegiados de leitura do mundo e de produção de conhecimento crítico.

A abordagem dialética da corporalidade também permite compreender que o corpo é atravessado por contradições sociais. Nele se manifestam tanto os processos de exploração e controle quanto as possibilidades de resistência e emancipação. O corpo trabalhador, o corpo que envelhece, o corpo que dança, o corpo que luta ou que celebra expressa, simultaneamente, as marcas da desigualdade social e as potências criativas da vida humana.

Nesse horizonte, as práticas corporais podem ser compreendidas como territórios pedagógicos de problematização da realidade. Ao tematizar essas práticas no contexto educativo, abre-se espaço para que educandos reflitam sobre suas próprias experiências corporais, reconhecendo nelas elementos de identidade, memória e cultura. Tal movimento aproxima-se da proposta freireana de partir da realidade concreta dos sujeitos para construir processos educativos significativos e transformadores.

Assim, compreender a corporalidade como eixo estruturante da educação implica deslocar o olhar sobre o corpo de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva cultural, histórica e política. O corpo deixa de ser tratado como objeto de intervenção e passa a ser reconhecido como sujeito de produção de saberes. Nesse sentido, a Educação Física e a Educação Popular encontram um terreno comum de atuação, no qual as práticas corporais se tornam caminhos privilegiados para a construção de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar as formas pelas quais as práticas corporais são historicamente selecionadas, legitimadas ou invisibilizadas nos currículos escolares. A hegemonia de determinadas manifestações, frequentemente associadas a padrões eurocêntricos, competitivos e performáticos, revela a permanência de uma lógica excludente que desconsidera a diversidade cultural dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, tensionar o currículo implica reconhecer e valorizar práticas corporais oriundas de diferentes matrizes culturais, como as expressões afro-brasileiras, indígenas e populares, ampliando o repertório pedagógico e promovendo justiça curricular.

Ao considerar os sujeitos da EJA, essa discussão ganha ainda mais densidade, uma vez que suas trajetórias são marcadas por experiências de trabalho, migração, exclusão escolar e resistência cotidiana. As corporalidades desses sujeitos carregam saberes

construídos ao longo da vida, muitas vezes à margem dos espaços formais de educação. Nesse sentido, incorporar tais experiências nos processos educativos significa reconhecer o corpo como lugar de memória e de produção de conhecimento, reafirmando a centralidade das vivências na constituição de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Além disso, a valorização da corporalidade na Educação Popular contribui para a construção de processos educativos mais sensíveis às dimensões afetivas, estéticas e relacionais da existência humana. O corpo, ao expressar emoções, histórias e pertencimentos, amplia as possibilidades de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na racionalidade cognitiva, promovendo uma educação que integra pensar, sentir e agir como dimensões indissociáveis da formação humana.

Por fim, assumir a corporalidade como categoria central implica também um compromisso ético-político com a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos. Não se trata apenas de reconhecer o corpo como espaço de expressão, mas de atuar na superação das desigualdades que o atravessam. Assim, a Educação Física, articulada à Educação Popular, pode contribuir para a construção de práticas emancipatórias que afirmem o direito ao corpo, à cultura e à dignidade, consolidandose como campo estratégico na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A EXPERIÊNCIA DO MOVA-SP: CONTEXTO E POLÍTICA

O MOVA-SP surgiu no contexto da redemocratização brasileira e da promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como direito social (BRASIL, 1988). O programa representou a retomada dos princípios freireanos na política pública, interrompidos pelo golpe de 1964.

A estrutura do programa baseia-se em uma parceria inédita: a Secretaria Municipal de Educação (SME) provê financiamento e formação, enquanto movimentos sociais organizam as salas e mobilizam os educandos (GADOTTI, 1996). Pedagogicamente, o MOVA-SP orienta-se pela relação prática-teoria-prática, partindo da realidade concreta para o retorno transformador à prática social (GADOTTI, 1996).

A alfabetização, portanto, não é uma técnica isolada, mas um processo de constituição da cidadania e de formação humana integral (FREIRE, 2005; GADOTTI, 1996).

Essa concepção pedagógica rompe com modelos tradicionais de alfabetização que tratam o ensino da leitura e da escrita como mera transmissão de códigos linguísticos. No MOVA-SP, alfabetizar significa possibilitar aos educandos a compreensão crítica de sua realidade social e a ampliação de sua participação na vida comunitária e política. Assim, o processo educativo articula linguagem, cultura e experiência de vida, reconhecendo os saberes populares como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Outro aspecto fundamental do MOVA-SP é sua dimensão comunitária. As salas de aula não se restringem aos espaços escolares formais, sendo frequentemente organizadas em associações de bairro, centros comunitários, igrejas e outros espaços coletivos presentes nos territórios. Essa característica fortalece o vínculo entre educação e comunidade, aproximando o processo educativo das necessidades concretas dos sujeitos e ampliando a participação social nos processos de alfabetização.

Nesse contexto, os educadores e educadoras populares assumem um papel central na mediação pedagógica. Inspirados nos princípios freireanos, esses sujeitos atuam como animadores culturais e mediadores do diálogo, contribuindo para que as experiências vividas pelos educandos se transformem em conteúdos de reflexão coletiva. Mais do que transmitir conhecimentos, esses educadores participam da construção de um espaço pedagógico pautado na escuta, no respeito às trajetórias de vida e na valorização da cultura popular.

A centralidade do diálogo no MOVA-SP também revela sua dimensão política. Ao promover espaços de encontro e reflexão coletiva, o programa contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de problematizar as condições sociais que atravessam suas vidas. Dessa forma, a alfabetização se articula à construção da cidadania e ao for-

talecimento da participação democrática, ampliando as possibilidades de transformação social nos territórios onde o programa se desenvolve.

Nesse horizonte, o MOVA-SP consolida-se como uma experiência significativa de Educação Popular no Brasil, articulando políticas públicas e participação social em torno do direito à educação. Ao valorizar os saberes comunitários, as trajetórias de vida e as experiências culturais dos educandos, o programa reafirma a educação como prática de liberdade e como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PERFIL DOS SUJEITOS E A CORPORALIDADE NO COTIDIANO

Os dados de 2025 da SME revelam que o MOVA-SP atende majoritariamente mulheres (6.651) e pessoas idosas, com forte concentração entre 50 e 69 anos. Esse perfil evidencia a permanência histórica da exclusão escolar e a "feminização" das salas de alfabetização (DI PIERRO; CATELLI JR; GIROTTO, 2019; ARROYO, 2017). Além disso, há uma expressiva presença de estudantes autodeclarados pretos e pardos (GOMES, 2019).

Os corpos desses sujeitos carregam marcas do trabalho braçal, do envelhecimento e da precarização da vida (NOGUEIRA, 2024). A corporalidade, nesse sentido, manifesta-se na resistência de quem acorda antes do amanhecer para o trabalho e busca retomar sua identidade através da alfabetização (ARROYO, 2017). O MOVA-SP torna-se, assim, um território de memória e reconstrução identitária.

Esse cenário evidencia que a alfabetização no MOVA-SP não pode ser compreendida apenas como um processo técnico de aquisição da leitura e da escrita, mas como uma prática profundamente atravessada por questões sociais, históricas e culturais. As trajetórias interrompidas desses sujeitos revelam um passado de negação de direitos, ao mesmo tempo em que expressam uma busca ativa por reconhecimento e dignidade. Nesse sentido, a alfabetização se configura como um ato político, que ultrapassa o domínio da linguagem escrita e se insere na luta pela afirmação de direitos sociais historicamente negados.

Ao considerar a predominância de mulheres, é possível também problematizar as relações de gênero que atravessam o acesso à educação. Muitas dessas educandas tiveram suas trajetórias marcadas pelo trabalho doméstico, pelo cuidado com a família e por processos de invisibilização social. A presença massiva feminina nas turmas de alfabetização revela, portanto, não apenas uma desigualdade histórica, mas também uma potente expressão de resistência e de busca por autonomia. O retorno à escola, nesse contexto, representa uma reconfiguração de seus lugares sociais e de suas possibilidades de participação no mundo.

Da mesma forma, a expressiva presença de pessoas negras aponta para a persistência do racismo estrutural como elemento organizador das desigualdades educacionais no Brasil. A exclusão escolar dessas populações não é um fenômeno isolado, mas resultado de processos históricos de marginalização que articulam raça, classe e território. Reconhecer essa realidade implica assumir uma perspectiva antirracista na Educação de Jovens e Adultos, valorizando saberes, culturas e experiências que historicamente foram silenciadas nos espaços educativos.

Nesse horizonte, o MOVA-SP se consolida não apenas como um programa de alfabetização, mas como espaço de produção de sentidos, de fortalecimento de vínculos e de reconstrução das histórias de vida. Ao acolher sujeitos cujas corporalidades expressam marcas de luta e resistência, o programa reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora, que reconhece o corpo como território de saberes e de experiências. Assim, a alfabetização passa a ser compreendida como processo de reexistência, no qual aprender a ler e escrever é também reescrever a própria trajetória no mundo.

METODOLOGIA

A presente investigação organiza-se como um ensaio teórico de natureza crítico interpretativa, ancorado nas perspectivas da pesquisa qualitativa crítica e contra hegemônica no campo da Educação Física e da Educação Popular (NOGUEIRA et al., 2023). Diferentemente de estudos empíricos baseados em coleta de dados primários, o ensaio teórico

propõe uma reflexão analítica e argumentativa a partir da articulação entre referenciais teóricos, análise documental e revisão crítica da literatura. Nesse sentido, o percurso metodológico busca construir uma interpretação sobre a presença da corporalidade na trajetória do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP), tomando como base documentos institucionais, produções acadêmicas e contribuições teóricas do campo da Educação Popular.

Como parte desse movimento analítico, realizou-se uma análise documental crítica de marcos históricos e normativos relacionados à constituição do MOVA-SP, com destaque para o Decreto nº 28.302/1989, que institui o programa no município de São Paulo. A análise desses documentos foi articulada a uma revisão de literatura que dialoga com autores do campo da Educação Popular, da Educação Física crítica e dos estudos sobre corporalidade, buscando compreender como as práticas pedagógicas do movimento se relacionam com a construção de uma pedagogia comprometida com a formação humana e com a emancipação social.

O desenvolvimento deste ensaio também se inspira no itinerário metodológico proposto por Paulo Freire, especialmente no que se refere ao processo de investigação temática. Nessa perspectiva, a análise parte da identificação de categorias e núcleos de sentido presentes na produção teórica e nos registros históricos do MOVA-SP, compreendidos aqui como possíveis "temas geradores" para a reflexão sobre a corporalidade na Educação Popular. Esses temas são analisados à luz de um movimento interpretativo que envolve codificação, decodificação e desvelamento crítico da realidade social, permitindo ampliar a compreensão sobre as relações entre corpo, cultura e educação.

Nesse horizonte, o círculo de cultura é compreendido não apenas como uma técnica pedagógica, mas como um princípio epistemológico que orienta a construção coletiva do conhecimento na Educação Popular. Ao valorizar o diálogo, a escuta e a problematização das experiências vividas, o círculo de cultura constitui-se como espaço político-pedagógico de produção de sentidos e de elaboração crítica da realidade. Assim, mesmo no âmbito de um ensaio teórico, essa perspectiva orienta o olhar analítico adotado, reconhecendo a memória coletiva e as experiências corporais dos sujeitos como dimensões fundamentais para compreender a presença da corporalidade na história e nas práticas pedagógicas do MOVA-SP.

CONCLUSÃO

A reflexão teórica apresentada demonstra que a corporalidade é dimensão constitutiva da práxis na Educação Popular. Ao integrar as contribuições de Freire, Arroyo e hooks, percebe-se que o corpo não é suporte da razão, mas território de experiência, memória e produção de saber.

O MOVA-SP, como política pública de alfabetização, evidencia que o ato de aprender a ler a palavra é precedido pela leitura do mundo, que é uma leitura feita por corpos históricos e situados. A corporalidade manifestada nas salas do MOVA-SP denuncia a exclusão social, mas também anuncia a possibilidade de reinvenção da vida e garantia de direitos sociais.

Espera-se que este estudo contribua para fortalecer o debate sobre corporalidade, saúde e lazer na Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo o movimento popular como um espaço legítimo de construção coletiva de conhecimentos e de transformação da realidade social.

Nesse sentido, compreender a corporalidade como dimensão central da Educação Popular implica reconhecer que os processos educativos não se limitam à dimensão cognitiva do aprendizado. A educação envolve também as experiências sensíveis, afetivas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos. O corpo, portanto, torna-se lugar de expressão da história, da cultura e das relações sociais, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação de suas próprias realidades.

Ao considerar o corpo como território pedagógico, ampliam-se também as possibilidades de diálogo entre educação, saúde e bem-viver. As práticas corporais presentes nas experiências comunitárias, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais populares revelam caminhos para a construção de processos educativos mais integrados à vida cotidiana. Dessa forma, a Educação

Popular reafirma a importância de reconhecer os saberes produzidos nos territórios e nas experiências coletivas como elementos fundamentais para a construção de práticas educativas emancipatórias.

Por fim, refletir sobre a corporalidade no âmbito do MOVA-SP permite reafirmar o papel das políticas públicas comprometidas com os princípios da Educação Popular na promoção da justiça social e do direito à educação ao longo da vida. Ao valorizar os corpos, as memórias e as experiências dos sujeitos que retornam à escola, o movimento reafirma que a educação é também um processo de reconstrução da dignidade humana. Nesse horizonte, a corporalidade emerge não apenas como categoria analítica, mas como fundamento ético e político de uma pedagogia comprometida com a humanização e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro et al. Corporalidade: possibilidade de um conceito a partir de uma revisão narrativa. Revista Pensar a Prática, v. 27, 2024.

BOSSLE, Fabiano. "Sulear": uma perspectiva de orientação epistemológica para pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. In: VON BOROWSKI, E. B.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (orgs.). Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-33.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. Pesquisa participante: o saber da partilha. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Lucena. Círculos de cultura: teoria e prática na educação popular. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JR, Roberto. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748774, set./dez. 2019.

EHRENBERG, Mônica Caldas. Corporalidade: do eu ao nós e as (re) significações da Educação Física. 2023. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GADOTTI, Moacir. A experiência do MOVA-SP. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física com a EJA: Pensando Novos Itinerários. In: VELLOSO, L. et al. (orgs.). Educação Física e Democracia: Cartas a quem ousa esperançar. Curitiba: CRV, 2024. v. 1, p. 173-184.

NOGUEIRA, Valdilene Aline et al. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. Revista de Educação Popular, Uberlândia, n. esp., p. 296–319, 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline et al. A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142–163, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline et al. Construção de saberes, rigorosidade metódica e curiosidade epistemológica: elementos da práxis educativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Revista de Educação Popular, Uberlân-

dia, v. 24, n. 3, p. 538–545, 2025.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 28.302, de 21 de novembro de 1989. Institui o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo – MOVASP. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1989.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42, set. 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS

VANESSA DA SILVA SENA COSTA

RESUMO
Os contos de fadas representam uma forma literária milenar, com raízes na tradição oral que atravessa gerações, exercendo profunda influência no desenvolvimento psicológico, emocional e moral das crianças. Transmitidos como narrativas lúdicas e fantásticas, esses relatos expandem o horizonte cognitivo infantil, estimulando a criatividade e fornecendo ferramentas simbólicas para processar dilemas existenciais universais — como o medo da perda, o confronto com o mal e a busca pela autonomia. Por meio de estruturas narrativas que transcendem a realidade cotidiana, os contos de fadas enriquecem o repertório emocional e cultural da criança, aprimorando habilidades de cognição, empatia e expressão simbólica. Exemplos clássicos, como "Chapeuzinho Vermelho" (irmãos Grimm) ou "A Bela Adormecida" (Perrault), ilustram como arquétipos de heróis, vilões e transformações mágicas ajudam a elaborar conflitos internos, transformando ansiedades em lições de resiliência. Este artigo traça a evolução histórica do gênero, desde suas origens pré-cristãs em mitos folclóricos europeus e asiáticos — coletados por figuras como Basile e Straparola no século XVII — até as compilações românticas dos Grimm (século XIX) e as releituras modernas de autores como Neil Gaiman. Examina suas características estruturais (segundo Propp: funções narrativas como o "proibido", o "combate" e o "retorno"), mecanismos psicológicos de ação e contribuições para a formação da personalidade infantil. Integrando perspectivas psicanalíticas (Freud e Bettelheim, que veem nos contos catarse para impulsos reprimidos), pedagógicas (Piaget e Vygotsky, enfatizando o papel no desenvolvimento sócio-moral) e literárias (intertextualidade), o estudo demonstra que os contos de fadas transcendem o mero entretenimento. São recursos pedagógicos essenciais, capacitando crianças a enfrentar medos, desafios éticos e o processo de maturação emocional em um mundo complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia infantil; Contos de fadas; Educação; Infância; Desenvolvimento emocional.

INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, as narrativas de fadas encantam crianças ao redor do mundo. O que muitas vezes é compreendido como simples entretenimento revela-se, sob análise mais profunda, como um mecanismo sofisticado de elaboração psicológica e desenvolvimento emocional. Bruno Bettelheim, em sua obra A Psicanálise dos Contos de Fadas, demonstra que essas histórias possuem um valor inigualável na formação integral da criança, abordando problemas psicológicos do crescimento que outras formas de literatura falham em abordar.

A criança moderna encontra-se imersa em um mundo complexo, frequentemente desorientador. Enquanto cresce, depara-se com sentimentos que não consegue nomear: ansiedade de separação, medos narcísicos, rivalidades fraternas, conflitos com figuras de autoridade e questionamentos sobre sua identidade. Os contos de fadas, diferentemente de narrativas contemporâneas, não evitam esses dilemas existenciais. Ao contrário, apresentam-nos de forma simbólica, permitindo que a criança se identifique com heróis que enfrentam desa os similares aos seus.

A literatura infantil é um segmento importantíssimo para a educação. Na infância, o primeiro contato com o universo das letras acontece, e muitos constroem o hábito da leitura a partir dessa fase. Para além dos benefícios da literatura infantil como impulsionadora de bons hábitos, ela também auxilia no desenvolvimento psicoemocional das crianças. Este artigo examina a importância dos contos de fadas para esse desenvolvimento, analisando seus mecanismos psicológicos, características estruturais e contribuições para a construção da identidade infantil. Argumenta-se que essas narrativas tradicionais permanecem profundamente relevantes, apesar dos avanços tecnológicos contemporâneos, servindo como recursos

pedagógicos e psicológicos de valor incalculável na formação integral da criança.

INTRODUÇÃO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL

Os contos de fadas possuem origem tão remota quanto à própria história humana. Segundo estudiosos da tradição oral, essas narrativas tiveram origem celta, criadas por volta do século II a.C., quando mulheres mais velhas contavam histórias carregadas de simbologia especial destinada à educação informal. Porém, inicialmente, esses contos não se direcionavam às crianças. Transmitidos oralmente através de gerações, continham elementos temáticos que hoje consideraríamos inapropriados para o público infantil: adultério, canibalismo e incesto.

A transformação dos contos de fadas em literatura infantil ocorreu gradualmente. No século XVII, Charles Perrault, observando o interesse das cortes francesas por narrativas populares, coletou histórias transmitidas por camponeses, governantas e servos. Perrault não simplesmente documentou essas narrativas; as reformulou, removendo elementos considerados ofensivos à moralidade da época e adaptando-as ao gosto da corte do Rei Luís XIV. Desta forma, criou a primeira coleção formal de contos infantis publicada em 1697, intitulada Contos de Mame Gansa, incluindo histórias como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Cinderela e O Barba Azul.

Posteriormente, no século XIX, os Irmãos Grimm empreenderam uma pesquisa linguística e folclórica sistematizada, viajando pela Alemanha para coletar narrativas da tradição oral. Sua obra Contos para Crianças e Lar (1812-1822) preservou e codificou histórias que se tornaram clássicas da literatura infantil universal, como Branca de Neve, Os Sete Anões, João e Maria, e Rapunzel. A abordagem dos Grimm diferenciava-se de Perrault por sua preocupação em manter a autenticidade cultural das narrativas folclóricas, mesmo que reconstruídas pela escrita.

Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, trouxe inovação ao gênero no século XIX, não apenas coletando narrativas tradicionais, mas criando novas histórias seguindo a estrutura dos contos folclóricos. Suas obras como O Patinho Feio e A Roupa Nova do Imperador incorporavam elementos fantásticos e melancólicos característicos do Romantismo.

Os contos de fadas são compostos de elementos narrativos (personagens, narrador, tempo, espaço e enredo), que são uma mistura entre o real e o fantasioso, trazendo um reflexo e uma representação da vida comum. Através desses símbolos, as crianças entram em contato, mesmo que de uma maneira indireta, com temas profundos do cotidiano de um adulto. Os temas são apresentados de maneira lúdica, por meio da fantasia, uma abordagem entendível para os pequenos. A apresentação dessas histórias é fundamental para o desenvolvimento psicológico das crianças, que segundo Mário e Diana Corso (2006), utilizam desses elementos narrativos como suporte para elaborar seus próprios conflitos internos.

A permanência dos contos de fadas através dos séculos não é acidental. Segundo a perspectiva psicanalítica, essas histórias comunicam-se simultaneamente com diversos níveis da personalidade humana: consciente, pré-consciente e inconsciente. Lidam com problemas humanos universais que preocupam as crianças em todas as épocas, oferecendo validação para suas ansiedades internas e sugerindo, através de narrativas simbólicas, possíveis soluções para seus dilemas.

ESTRUTURA NARRATIVA DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas caracterizam-se por uma estrutura narrativa notavelmente consistente, que pode ser dividida em etapas distintas. Frequentemente, iniciam com uma situação de equilíbrio que é rapidamente perturbada por um evento calamitoso. O herói ou heroína é confrontado com um problema enraizado na realidade concreta: pobreza (como em João e Maria), carência afetiva (como em Cinderela), inveja e conflito (como em Branca de Neve). Essa base realista é crucial, pois permite à criança identificar-se com o protagonista e reconhecer seus próprios problemas naqueles do herói ou heroína.

O desenvolvimento da narrativa introduz elementos mágicos: fadas benevolentes, objetos encantados, animais auxiliadores e transformações sobrenaturais. Esses elementos não funcionam como meros adornos

narrativos. Representam, simbolicamente, a ajuda interior que cada pessoa deve mobilizar para resolver seus conflitos: criatividade, intuição, resiliência e conexão com poderes internos frequentemente ignorados pela consciência.

O desfecho é caracteristicamente um final feliz, frequentemente culminando em casamento ou retorno ao lar com reconhecimento social. Mais profundamente, esse final representa a restauração da ordem psicológica interior e o estabelecimento de uma identidade pessoal íntegra e valorizada. Por exemplo, analisando o conto O Patinho Feio de uma maneira aprofundada, o patinho nasce diferente dos demais, ou seja, ele passa pelo sentimento da inadequação, é excluído por eles e rejeitado pela própria mãe, logo, uma rejeição familiar, e no fim, encontra uma família de gansos e percebe que ele é um ganso. O desfecho traz de volta o alinhamento inicial e uma melhora ao protagonista. Além disso, essa história conhecida traz muitos sentimentos difíceis para uma criança descrever, caso passe por algo semelhante. Logo, ela se torna um mecanismo de comunicação e expressão.

Uma característica fundamental dos contos de fadas é a polarização clara entre bem e mal, encarnados em personagens distintos. Os bons são invariavelmente valentes, pacientes, gentis, generosos e belos. Os maus são destrutivos, feios, terrível e fundamentalmente malevolentes. A princípio, essa polarização pode parecer simplista comparada com a complexidade psicológica da vida real. Porém, tal simplificação serve a um propósito psicológico crucial. A mente infantil funciona primariamente através de polarizações: bom/mau, seguro/perigoso, bonito/feio. A criança ainda não desenvolveu a capacidade cognitiva de manejar ambiguidades e contradições como o adulto. Os contos de fadas respeitam esse estágio de desenvolvimento, permitindo que a criança compreenda claramente as distinções morais sem ficar confusa por nuances.

Conforme a criança amadurece, essa base polarizada fornece alicerce firme sobre o qual mais tarde compreenderá a ambivalência humana. Bettelheim (2002) argumenta que a criança necessita estabelecer uma personalidade relativamente firme fundada em identificações positivas com figuras claramente boas antes de poder compreender que as pessoas reais comportam tanto qualidades positivas quanto negativas.

SIMBOLISMO E MECANISMOS PSICOLÓGICOS

O poder transformador dos contos de fadas repousa significativamente no mecanismo de identificação. A criança não percebe a narrativa como externa; ao contrário, imagina-se na pele do herói, vivenciando suas provações e celebrando sua vitória. Essa identificação não é consciente; emerge naturalmente do encontro entre a estrutura narrativa e as necessidades psicológicas internas da criança.

Essencialmente, a criança identifica-se com o herói não porque este seja moralmente virtuoso, mas porque a condição do herói desperta apelo profundamente positivo. Um príncipe encantado não é admirável por sua bondade abstrata, mas porque representa poder, liberdade e reconhecimento. Uma princesa é atrativa não por bondade intrínseca, mas porque é bonita, amada e gentil. A criança não responde à pergunta "Devo ser bom?" mas sim "Com quem quero parecer?" E ao projetar-se em um personagem intrinsecamente atraente que também ocorre ser virtuoso, a criança inconsciente decide que deseja ser boa também.

Através dessa identificação prolongada, a criança vivencia simbolicamente a resolução de seus conflitos internos mais urgentes. Sua ansiedade sobre o amor materno condicional personifica-se na madrasta de Branca de Neve. Sua rivalidade fraterna encontra expressão nas irmãs malvadas de Cinderela. Ao presenciar a derrota de figuras que personificam seus temores, a criança experimenta alívio psicológico e confiança de que pode superar seus próprios medos interiores.

Os contos de fadas funcionam essencialmente como comunicações simbólicas diretas com o inconsciente infantil. Freud, e após Jung, destacaram que o inconsciente se comunica através de símbolos, não de linguagem racional. As bruxas, príncipes, castelos, orestas e transformações mágicas funcionam como símbolos psicológicos carregados de significado para a criança.

A floresta, por exemplo, representa o desconhecido perigoso e ao mesmo tempo libertador. Atravessá-la simboliza separação dos pais, confronto com perigos desconhecidos e descoberta de recursos internos. O castelo representa segurança e poder. O príncipe ou princesa encantado encarna possibilidade de transformação e redenção. A madrasta malvada personifica a face sombria da autoridade materna que, embora temida, a criança reconhece internamente.

Essas não são alegorias intelectuais que a criança deve decodificar; são símbolos que ressoam diretamente no inconsciente, permitindo que conteúdos psicológicos recalcados ganhem expressão segura. Quando a bruxa morre queimada no forno, a criança não conscientiza racionalmente sobre "destruição de aspectos destrutivos do eu." Sente, simplesmente, alivio profundo e satisfação.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Uma contribuição fundamental dos contos de fadas para o desenvolvimento emocional é a validação de emoções que as crianças frequentemente tentam negar ou reprimir. A cultura dominante frequentemente ensina às crianças que todos os homens são inerentemente bons, que ciúmes são feios, que raiva é vergonhosa. Porém, toda criança experimenta sentimentos agressivos, destrutivos e até mesmo sádicos.

Quando uma criança ouve que as irmãs de Cinderela são invejosas e malvadas, recebe mensagem profundamente tranquilizadora: outras pessoas também têm desses sentimentos. Ela não é a única por sentir raiva de seu irmão ou inveja de uma colega. Seus sentimentos são humanos e compreensíveis, mesmo que suas expressões precisem ser reguladas socialmente. Essa normalização reduz drasticamente a culpa patológica que frequentemente acompanha sentimentos "ruins".

Igualmente importante, os contos de fadas validam que o mundo não é apenas agradável. Reconhecem honestamente que existem pessoas malvadas, que injustiças ocorrem, que o sofrimento é inevitável. Muitas narrativas infantis contemporâneas evitam completamente essas realidades, oferecendo quadros rosados que, ironicamente, deixam a criança menos preparada para a realidade. Os contos de fadas não negam esses aspectos sombrios; ao contrário, enfrentam-nos diretamente e demonstram que é possível não apenas sobreviver, mas triunfar.

Talvez a contribuição mais vital dos contos de fadas seja a infusão de esperança genuína. Para Bettelheim (2002), cada conto transmite uma mensagem consistente: a luta contra dificuldades graves é inevitável, intrinsecamente humana — mas se a pessoa não se intimidar, se confrontar resolutamente com provocações inesperadas e frequentemente injustas, dominará todos os obstáculos e emergirá vitoriosa.

Essa não é esperança ingênua ou negação da realidade. É esperança fundamentada. O herói não triunfa através de sorte passiva. Cinderela não é salva magicamente; ela mantém seu caráter, sua bondade e sua dignidade mesmo na adversidade, até que sua paciência e virtude são reconhecidas. João não é salvo acidentalmente; ele consegue sair da oresta porque segue um plano bem pensado. A resiliência é presenteada, não negada.

Para crianças que enfrentam angústia genuína — perda, conflito familiar, sentimentos de inadequação — os contos oferecem modelos de perseverança. Se a criança consegue imaginar como um herói menor resolveria uma dificuldade particular, consegue visualizar caminhos para sua própria situação. A fantasia não é fuga; é ensaio mental para ação futura.

Além disso, os contos de fadas contribuem significativamente para o desenvolvimento moral infantil, mas não através de moralizações explícitas. A fábula de Esopo traz lição explícita: "A cigarra e a formiga" ensina trabalho versus ociosidade através de punição declarada. Já os contos de fadas atuam diferentemente. Nos contos, a moralidade não é imposta externamente; emerge do processo de identificação. A criança não é informada que deve ser corajosa e honrada. Ao invés, identifica-se com um herói corajoso e honrado que ela genuinamente admira, e inconsciente decide que deseja ser assim também. Essa internalização é profundamente mais efetiva que pregações.

Consequentemente, os contos transmitem

que o comportamento moral traz recompensas reais. O malfeitor não é apenas punido abstratamente por censura moral; sofre consequências práticas e perceptíveis. A rainha malvada é destruída. O gigante é derrotado. O lobo é eliminado. Para a mente infantil, isso fornece evidência concreta de que fazer o mal não compensa, muito mais efetivamente do que sermões sobre virtude. Pensando para além dos ensinamentos morais, o espelhamento aos personagens ajuda as crianças a enfrentarem desafios difíceis de compreender, mas que acontecem. Conforme elas se desenvolvem, confrontam-se com dilemas existenciais: morte, separação, passagem do tempo, identidade. Frequentemente, os adultos tentam proteger crianças dessas preocupações, acreditando que ignorância é igual a proteção. Na verdade, o resultado é oposto. Muitos contos de fadas iniciam com a morte de um dos pais. Em João e Maria, os pais pobre decidem abandonar os filhos. Em Branca de Neve, a morte da rainha biológica e a chegada da madrasta criam clima de ameaça. Em A Bela Adormecida, a morte potencial é o tema central. Essas não são tangentes morbidas; refletem realidades que preocupam genuinamente crianças.

Quando confrontadas com morte nos contos, as crianças processam essa realidade em contexto seguro. O conto não afirma que morte não existe, mas oferece possibilidade de transcendência. Muitas vezes, o final "e viveram felizes para sempre" implica satisfação tão profunda que a finitude do tempo terreno se torna aceitável.

Segundo Marie Louise Von Franz, em sua obra A Interpretação dos Contos de Fada (1970): “(...) os contos de fada espelham a estrutura mais simples, mas também a mais básica — o esqueleto — da psique.” O esqueleto da psique, conceito junguiano, conecta-se com a estrutura arquetípica e revela padrões do inconsciente humano. Como os contos de fadas são histórias de tradição oral, ou seja, são histórias coletivas, elas revelam verdades sobre o ser humano. E a partir dessas verdades, pode-se chegar aos conflitos internos individuais, como mencionado anteriormente.

Consequentemente, ao ter contato com os contos de fadas, a criança tem acesso ao mundo além da sua própria realidade, mas também consegue criar e desenvolver um repertório que a ajude em seus conflitos pessoais. Segundo Nelly (1993), a literatura produz essa conexão em que o leitor consegue ampliar e enriquecer a sua experiência a partir do contato com outras histórias. Também Freire (2005), afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, logo, a leitura de um conto não é desvinculada a realidade de quem se lê.

CONFLITOS EDIPIANOS E UMA RESOLUÇÃO SIMBÓLICA

Psicologicamente, a criança entre os quatro anos e a puberdade enfrenta conflitos edipianos: ambivalência sobre figuras parentais, competição por atenção, confusão sobre sexualidade emergente. Esses conflitos são profundos e frequentemente causam culpa intensa. A criança reconhece que ama e odeia seus pais simultaneamente; essa contradição é assustadora e confusa.

O complexo de Édipo é um conceito fundamental da psicanálise que descreve um conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta em relação aos pais. Inspirado na tragédia grega de Édipo Rei, Sigmund Freud utilizou esse mito para teorizar sobre as dinâmicas inconscientes que estruturam o desenvolvimento psicossexual infantil e a constituição da personalidade.

Ele caracteriza-se por uma rivalidade com o genitor do mesmo sexo e um desejo pelo genitor do sexo oposto. Na forma positiva, a criança deseja eliminar o rival do mesmo sexo e possuir sexualmente o genitor do outro sexo, espelhando a história do mitológico Édipo. A forma negativa inverte essas posições, evidenciando a ambivalência emocional característica dessa fase.

A resolução do complexo de Édipo está intrinsecamente ligada à formação do superego. Conforme a criança abandona seus desejos edípicos, ocorre um processo de identificação com o genitor do mesmo sexo, resultando na introjeção dessa figura como autoridade moral internalizada. O superego, então, assume a severidade paternal e perpetua a proibição do incesto, transformando-se no herdeiro do conflito edípico.

Os contos de fadas abordam esses conflitos através da figura da madrasta, por exemplo.

A madrasta malvada permite que a criança externalize sentimentos ambíguos sobre a mãe biológica. A rainha invejosa de Branca de Neve persegue a filha por ciúmes e inveja — exatamente as emoções que a criança realmente sente. Porém, ao desaparecer como bruxa malvada separada, a criança consegue manter a imagem idealizada da "verdadeira mãe" enquanto processa sua própria hostilidade.

Da mesma forma, a presença de príncipes permitida à pré-adolescente uma exploração segura de atração emergente. O príncipe não é um pai perturbador, mas uma figura de poder, beleza e reconhecimento. A criança consegue fantasiar sobre atração heterossexual através de identificação com a princesa sem incidir em incesto psicológico, por exemplo. A terapia psicanalítica propõe trazer os conflitos edípicos inconscientes à luz da consciência, permitindo a integração saudável das tensões emocionais primitivas à personalidade consciente e o desenvolvimento de autonomia psíquica.

A CONTEMPORANEIDADE DOS CONTOS DE FADAS

Uma objeção comum em nossa era digital é que contos de fadas se tornaram obsoletos, incapazes de falar para crianças imersos em videogames, cinema e mídia interativa. Essa argumentação é profundamente equivocada. As preocupações fundamentais humanas — identidade, amor, morte, poder, pertencimento — permanecem constantes. A superficialidade de uma parte dos conteúdos expostos na internet não muda a profundidade da psique infantil.

De fato, contos de fadas tornaram-se ainda mais relevantes. Crianças contemporâneas enfrentam pressão social intensificada, isolamento paradoxal, apesar da conectividade digital, e ansiedade sobre futuro incerto. A fantasia contida nos contos oferece refúgio necessário e oferta ferramentas psicológicas para processamento emocional. Enquanto gerações passadas podiam processar experiências através de brincadeiras externas menos estruturadas, crianças modernas necessitam de narrativas ricas que estimulem imaginação ativa.

Educadores e psicólogos cada vez mais reconhecem que contos de fadas devem ser integrados deliberadamente na educação infantil. Não como entretenimento marginal, mas como ferramentas pedagógicas centrais para desenvolvimento integral. A narração de histórias no contexto escolar oferece benefícios simultaneamente cognitivos, emocionais e sociais.

Cognitivamente, contos desenvolvem atenção, memória, sequência lógica e compreensão de causalidade. Emocionalmente, facilitam processamento de sentimentos complexos em ambiente seguro. Socialmente, oferecem oportunidade de discussão sobre valores, dilemas morais e resolução de conflitos. Um conto bem contado, seguido de uma discussão livre, permite que crianças articulem suas próprias preocupações e aprendam que pares compartilham ansiedades similares.

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS E LIMITAÇÕES

Embora os contos de fadas ofereçam valor inestimável, algumas considerações críticas merecem atenção. Versões excessivamente moralizadas ou censuradas podem perder sua potência simbólica. Quando elementos assustadores são removidos para "proteger" crianças, frequentemente remove-se também a ressonância psicológica que confere ao conto sua capacidade curativa.

Além disso, deve-se reconhecer que diferentes crianças ressonarão com diferentes contos em diferentes idades. O conto significativo em um momento pode tornar-se irrelevante quando novos conflitos psicológicos emergem. A criança que se identifica com João pequeno e temeroso pode, anos depois, identificar-se com João que derrota o gigante. A flexibilidade do retorno ao mesmo conto em idades diferentes é característica de seu valor artístico duradouro. Por fim, para a criança em desenvolvimento típico, os contos de fadas funcionam como profilaxia psicológica — ferramenta preventiva que promove saúde emocional e resiliência.

CONCLUSÃO

Em suma, os contos de fadas representam recurso inigualável para o desenvolvimento emocional de crianças. Através de narrativas simbólicas que respeitam os estágios do desenvolvimento cognitivo, essas histórias comunicam-se diretamente com o incons-

ciente infantil, oferecendo validação para emoções complexas, normalização de conflitos universais e esperança genuína de que dificuldades podem ser superadas.

A permanência de contos como Cinderela, Branca de Neve, João e Maria através de séculos não reflete nostalgia, mas reconhecimento profundo de seu poder transformador. Cada geração redescobre nessas histórias respostas para seus dilemas contemporâneos, sugerindo que tocam verdades psicológicas fundamentais à experiência humana.

Em uma cultura contemporânea frequentemente descontente com a complexidade psíquica infantil, que busca proteger crianças através de negação da realidade ou que as expõe a estimulação sensória desconectada de significado emocional, retornar aos contos de fadas representa ato de sabedoria. Ao contar essas histórias — de preferência oralmente, com envolvimento emocional genuíno — oferecemos às crianças muito mais que entretenimento. Oferecemos mapa simbólico para navegação de terreno psicológico interno complexo; oferecemos validação; oferecemos esperança. Oferecemos, fundamentalmente, o reconhecimento de que a vida interior da criança é significativa e que suas lutas, embora frequentemente invisíveis ao mundo adulto, são tão reais e importantes quanto qualquer realidade externa.

Os contos de fadas continuarão enriquecendo vidas infantis desde que existirem crianças para ouvi-los — porque, enquanto a psique humana permanecer fundamentalmente a mesma, esses contos continuarão oferecendo exatamente o que crianças necessitam para crescer com segurança interior, resiliência e esperança.

REFERÊNCIAS

BASTOS, G. M. A importância dos contos de fadas na educação infantil. Trabalho de Final de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto

Alegre: ArtMed, 2006. Ebook. ISBN 9788536310220. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310220. Acesso em: 2 dez. 2025.

FALCHI, Priscila. Ansiedade e Complexo de Édipo. Priscila Falchi - Psicanálise, 17 ago. 2024. Disponível em: https://priscilafalchi.com.br/ansiedade-e-complexo-de-edipo/. Acesso em: 3 dez. 2025.

FALCONI, I. M.; FARAGO, A. C. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 85-111, 2015.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. Revista Getrônion, Saberes da Educação, v. 3, n. 1, 2012.

PSICANÁLISE CLÍNICA. O que é Complexo de Édipo? Conceito e História. Psicanálise Clínica, 22 out. 2023. Disponível em: https://www.psicanaliseclinica.com/conceito-complexo-de-edipo/. Acesso em: 3 dez. 2025.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de. A psicanálise e o complexo de Édipo: (novas) observações a partir de Hamlet. Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 2, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200007. Acesso em: 3 dez. 2025.

VIEIRA, Thiago. Conflito Edipiano: resoluções no menino e na menina. Espelho Psicanalítico, 30 jun. 2016. Disponível em: https://espelhopsicanalitico.wordpress.com/2016/06/30/conflito-edipiano-resolucoes-no-meni no-e-na-menina/. Acesso em: 3 dez. 2025.

A IMPORTANCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

VERA LUCIA COSTA CHAVES

RESUMO
Educação Especial e direcionada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como: autismo e altas habilidades/superdotação, garantindo que tenham acesso, permanência e participação ativa no ensino regular, com apoio especializado e inclusão adequada. O foco é no atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, promovendo sua inclusão na sociedae e no mercado de trabalho. O principal objetivo da educação especial é garantir que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso à educação de qualidade e oportunidades educacionais iguais àos demais alunos. Isso envolve a adequação do currículo, a oferta de recursos de acessibilidade e promovendo um ambiente inclusivo e participativo. A inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de atitudes e práticas que possibilitem a diversidade e a igualdade. Isso envolve criar um ambiente acolhedor e humanizado, onde crianças e alunos com necessidades especiais se sintam valorizadas e respeitadas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Transtornos do Desenvolviment; Práticas inclusivas.

1. Introdução

A inclusão tem como um princípal fundamento a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, vinculada no reconhecimento, respeito e na valorização das diverssidade humanas. Mais do que uma teoria, a inclusão representa um compromisso ético, social e político que visa assegurar a participação plena de todos os indivíduos nos diferentes espaços sociais, educacionais e culturais. No ambiente educacional, a inclusão assume papel principal ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, emocionais e economicas tenham acesso e o direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

A educação inclusiva tem como pricipio a garantia da igualdade de oportunidades, buscando superar desigualdades historicamente construídas e combater práticas excludentes que afetam, principalmente, grupos socialmente vulnerabilizados, como pessoas com deficiência, minorias étnico-raciais, crianças em situação de vulnerabilidade social e outras populações marginalizadas.Dessa forma, a inclusão escolar não se trata apensa ao acesso à instituição educativa, mas envolve a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa de todas as crianças no cotidiano escolar.

No Brasil, a inclusão é amparada por um conjunto de normas e legislações legais que orientam a organizam todo o sistemas educacionais. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reafirma esse direito ao estabelecer que a educação deve atender à diversidade, assegurando atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, capazes de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo práticas que respeitem as singularidades dos estudantes.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, ocupa lugar primordial na consolidação de práticas inclusivas, tendo em vista que nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a criança como sujeito de direitos e destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem as interações, as brincadeiras e as experiências, respeitando

os diferentes ritmos e modos de aprender. Nesse contexto, o professor de Educação Infantil tem um papel importante na aprendizagens e na construção de ambientes educativos acolhedores, acessíveis e inclusivos.
A exclusão educacional, por sua vez, pode trazer consequências para o desenvolvimento integral das crianças, refletindo-se em dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, além de comprometer a construção da autoconfiança e das relações sociais. Barreiras como o preconceito, a discriminação e a negação do direito à participação podem intensificar conflitos, favorecer situações de violência física e reforçar desigualdades sociais. Em Por outro lado, a inclusão promove o reconhecimento do outro, fortalece vínculos afetivos e contribui para a construção de um clima escolar voltado ao, compartilhar, respeito mútuo, na cooperação e na convivência democrática.
Diante desse cenário, torna-se necessario refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O professor é um elo importante no fortalecimento da inclusão, pois é por meio desuas observações, escutas e planejamentos, atitudes e estratégias pedagógicas que a diversidade pode ser reconhecida como valor educativo e não como obstáculo. Assim, discutir a atuação docente na Educação Infantil faz-se necessário compreender como as práticas pedagógicas podem favorecer a inclusão desde os primeiros anos de vida escolar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos, autonômos e socialmente comprometidos.

2. Distúrbios de Aprendizagem

Distúrbios de aprendizagem trazem obstaculos específicos que afetam a capacidade de um aluno aprender de forma eficaz. Isso pode incluir dificuldades com leitura, escrita, raciocínio lógico e até a compreensão de regras do dia dia. Não se trata de falta de inteligência, mas sim de como o cérebro processa informações.
São exemplos comuns de distúrbios dislexia, distortografia, e a discalculia. Cada um apresenta suas particularidades, mas todos eles podem afetar a vida do estudante. Algumas crianças ou alunos podem ter dificuldade significativas para acompanhar o ritmo da sala, levando a frustração e desinteresse pelo aprendizado.

3. Transtornos do Neurodesenvolvimento

3.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno neuropsiquiátrico que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Pode ter dificuldades em se comunicar de forma clara, incluindo problemas com a linguagem verbal e não verbal, dificuldades em interagir e socializar com outras pessoas, incluindo problemas em comprender e responder a sinais sociais,regras e combinados, comportamentos repetitivos ou estereotipados, como movimentos corporais ou interesses específicos e sensibilidade aumentada ou diminuída a estímulos sensoriais, como luz, som ou toque. O nome“espectro” é utilizado porque o autismo demonstra diferentes formas e intensidades, variando de pessoa para pessoa.
O diagnóstico nos primeiros anos de vida é essencial para auxiliar no desenvolvimento da criança, permitindo intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida. O acompanhamento envolve a atuação de uma equipe multidisciplinar, com participação da família e da escola. No ambiente escolar, a inclusão é importante para garantir oportunidades de aprendizagem, interação, socialização e desenvolvimento pleno. Com apoio adequado, pessoas com TEA podem alcançar autonomia, qualidade de vida e participação ativa na sociedade.

3.2 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger é um transtorno neuropsiquiátrico que faz parte do espectro do autismo. É denominado por dificuldades de interação sociais e comportamentos repetitivos, mas com habilidades linguísticas e cognitivas preservadas. Alunos com Asperger apresentam interesses específicos e intensos, além de grande atenção a detalhes e preferência por rotinas.
Apesar dos desafios sociais, muitos alunos com Asperger mantén habilidades cogniti-

vas elevadas, apresentando criatividade e excelente memória. A parceria em conjunto da família, sociedade e escola favorece um desenvolvimento plenamente satisfatorio onde suas potencialidades e habilidades transforman ativamente sua vida escolar, profissional e social.

3.3 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

A hiperatividade é um sintoma comum em várias condições médicas, incluindo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma caracteristicas neuropsiquiátrica afeta a atenção, a impulsividade e a atividade motora com movimentos excessivos como agitação, balanço de pernas ou braços, dificuldade de concentração e impulsividade e falta de controle sobre os impulsos. Normalmentese manifesta na infância, mas pode persistir na adolescência e na vida adulta.

Entre os principais sinais estão dificuldade de manter a atenção, organização deficiente, esquecimento frequente, inquietação motora e tomada de decisões impulsivas. O TDAH não está ligada com à falta de inteligência, mas sim ao funcionamento específico do cérebro, especialmente nas áreas responsáveis pelo controle da atenção e do comportamento.

O diagnóstico pode ser realizado por profissionais especializados, com avaliação clínica e histórico comportamento. O tratamento pode ter acompanhamento psicológico, orientação à família e à escolaplanos pedagógicoss adaptadoss e, em alguns casos, uso de medicação. Com apoio especializado e adequado, crianças ou alunos com TDAH podem obter habilidades, alcançar bons resultados escolares e ter uma vida produtiva de qualidade.

4. Importância do Reconhecimento da Inclusão Escolar

Ao reconhecer esses e outros distúrbiosomais cedo é fundamental. Com isso, é possível desenvolver um planejamento que envolve atenção e metodologias específicas. Por isso, a importância da inclusão escolar e reconhecer que vai além de apenas aceitar todos os alunos. É preciso reorganizar o ensino para que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

A educação especial deve e precisa ter atendimento e suportes educacionais diferenciados para os alunos com deficiências e outras necessidades específicas. E a inclusão promove a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferençase especificidades dentro das escolas regulares, com atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

A inclusão e muito mais que garantir a matrícula de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, ela dá condições reais para essa participação, aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as diferenças e singularidades individuais e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Quando a escola se apropria e reconhece a importância da inclusão, passa a valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Desta forma, alunos aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvendo valores como respeito, empatia, solidariedade e cooperação. A inclusão transforma em cidadãos mais conscientes, participativo e preparados para viver em sociedade, trazendo relações humanas mais justas e igualitárias.

O reconhecimento da inclusão escolar traz mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização do ambiente escola, tornando o curriculo mais flexível e acessível. Ao proporcionar um ambiente acolhedor e participativo, a escola permite que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver, contribuindo para a redução das desigualdades, evasão escolar e para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

5. Pilares da Educação

Quando falamos de uma educação voltada á inclusão escolar, faz-se necessário destacar alguns de seus pilares:

- Aprender a conhecer: Desenvolver a atenção, a memória e o pensamento para compreender a realidade, despertar a curiosidade e a capacidade de aprender de forma

critica.

- Aprender a fazer: Ter o conhecimento na prática, desenvolver competências e habilidades para resolver diversas situações, trabalhando em equipe e desenvolvendo a criatividade.
- Aprender a conviver :viver em harmonia e socialização, respeitando as diferenças individuais e culturais, construindo relações de respeito multuo e diálogo.
- Aprender a ser; ter personalidade, a autonomia e o senso crítico, vivendo de forma responsável, consciente e capaz de resolver.

Estes pilares são importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitaria, permitindo que todos tenham acesso a um ambiente educacional que contribua para o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

A educação especial vem assegurar o direito à educação; permitindo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de suas necessidades, proporcionar a inclusão, criar um ambiente onde crianças ou alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades possam participar ativamente da vida escolar e social. Adaptar o ensino com o currículo, materiais e planos educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno, disponibilizar recursos de acessibilidade, recursos como tecnologia assistiva, materiais adaptados e profissionais especializados para apoiar o processo de aprendizagem. Desenvolver potencialidades, para promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos intelectuais, sociais e emocionais, diminuir desigualdades combatendo as preconceitos enraizado impedindo o acesso e a participação na educação e na sociedade.

6. Objetivos da Educação Especial

A educação especial tem como objetivo garantir o direito à educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais específicas, permitindo o acesso, permanência, e a participação no ambiente escolar. Busca e possibilitar a inclusão educacional por meio de práticas pedagógicas adaptadas, recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado, respeitando as diferenças individuais e valorizando as potencialidades de cada aluno. Além disso, visa promover o desenvolvimento integral, cognitivo, social, emocional e físico , estimulando a autonomia, o convivio social e a preparação para o exercício da cidadania, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

A educação especial tem o pilar central no atendimento e nos suportes educacionais diferenciados para os alunos com deficiências e outras necessidades específicas. E a inclusiva é forma mais ampla que promove a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, dentro das escolas regulares.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que atende estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento como o autismo e altas habilidades/superdotação, permitindo que tenham acesso, permanência e participação ativa no ensino regular, com apoio especializado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais. O proposito é no atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, garantindo sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho. A família deve fazer a matrícula na rede regular, a escola do ensino regular deve matricular todos os alunos em suas turmas comuns. A criança deve ter atendimento em salas de recursos, o AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais, onde professores especializados e capacitados oferecem suporte. Essas adaptações e recursos disponibilizados são alfabetos e numerais ampliados e com relevo, régua de madeira adaptada, entre outros materiais e o ensino deve ser diversificado, com planos pedagógicos e o currículo flexibilizados, para atender às necessidades individuais de cada aluno. Proporcionando um ambiente educacional que se torne parecido ao máximo do ensino regular, buscando a inclusão social, fortalecendo a participação de alunos com necessidades especiais no contexto educacional mais significativo, promovendo a interação entre seus pares sem deficiência e adequando o ensino às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas características e ritmo de

aprendizagem.
A inclusão de crianças especiais é um direito fundamental que deve ser respeitado e promovido em todas as esferas da sociedade ¨(ONU - CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA). Isso envolve a educação, onde as crianças com necessidades especiais devem ter acesso a oportunidades iguais e recursos adequados para desenvolver suas habilidades e potencialidades. Os professores tem um papel fundamental na garantia da inclusão de alunos com necessidades especiais, ouvindo, observando e conhecendo seus alunos, atento sobre as necessidades e habilidades de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais , replanejando suas aulas, para atender às necessidades de todos, ultiliznndo recursos visuais e auditivos para auxiliar e entender melhor o conteúdo, fornecendo apoio humanizado aos que necessitam de auxilio adicional, transformando um ambiente acolhedor, onde todos se sintam valorizados e respeitados, parcerias entre os pais dos alunos com necessidades especiais para garantir que estejam informados sobre o progresso de seus filhos, promover comunicação eficaz para apoiar os alunos com necessidades especiais, sendo paciente e flexível durante o trabalho com alunos necessidades especiais, aprendendo sobre tecnologias assistivas que possam auxiliar esses alunos com necessidades especiais e buscando apoio de colegas , equipe gestora e todos grupo de apoio.
A brincadeira é outra estrategia que pode auxiliar no desenvolvimento das crianças e na inclusão delas, e através do brincar é que demonstram e se expressan de forma singular e peculiar. É importante deixar as crianças tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, cuidando de si do outro e do diferente, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da diferença, da natureza e da cultura, importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

7. Práticas pedagógicas e experiências formativas na Educação Infantil
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem assegurar vivências amplas e diversificadas, capazes de promover o desenvolvimento integral da criança. Essas experiências envolvem o conhecimento de si e do mundo por meio de atividades sensoriais, corporais e expressivas, respeitando a individualidade, os ritmos e os desejos infantis.

E importante a incluirnas diferentes linguagenscom gestos, verbal, artistica, dramática e musical , incluir vivência com narrativas e o contato com múltiplos gêneros textuais orais e escritos. Destacam-se inserir experiências com relaçõesde quantidade, noções de espaço e tempo, fortalecimento da autoconfiança, autonomia, cuidado pessoal e ao bem-estar.
As práticas pedagógicas precisam favorecer vivências éticas e estéticas, a valorização da diversidade cultural, regionais, curiosidade científica, as diversas interação nas manifestações artísticas, a consciência ambiental e o uso consciente de recursos tecnológicos e midiáticos, ampliando as formas de expressão e aprendizagem das crianças

8. As múltiplas linguagens, a mediação docente e a inclusão por meio das brincadeiras
O plano pedagógico precisa possibilitar a expressão lúdica e o contato com diferentes linguagens, como a oral, escrita, visual e essa integração entre elas por meio das tecnologias. A criança desenvolve seu repertório cultural ao socializar e interagir de conversas, ouvir e contar histórias, cantar, brincar, observar imagens, manusear livros, revistas e recursos digitais.
Nesse momento a observação e olhar atento do professor é essencial, pois orienta a interpretação de programas, imagens e narrativas, favorecendo a construção de sentidos. Paralelamente, é necessário obter estratégias indidualizada para garantir a participação de alunos com necessidades especiais, utilizando recursos auditivos, visuais, táteis, adaptações físicas e metodologias individu-

alizadas.
As brincadeiras, quando organizada e intecionalizadas de forma inclusiva, tornam-se poderosas ferramentas pedagógicas, pois possibilita a socialização, interação e o respeito às diferenças e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todas as crianças.

9. Inclusão, valores humanos e construção de uma sociedade justa

A inclusão vai além do espaço escolar e se manifesta com um ato de amor, respeito ecompromisso social. Ao respeitar as pessoas como são, valorizando suas singularidades e oferecer apoio às suas necessidades, ter empatia, paciência e a compreensão mútua. Esse caminho beneficia não apenas os indivíduos, mas também famílias, escolas e toda a sociedade. Uma sociedade inclusiva que valoriza todas as pessoas, garante acessibilidade, propondo oportunidades e respeita as diferenças. Para que isso sefortaleça, são necessárias mudanças culturais, sociais e políticase estruturais, além de investimentos em educação e
conscientização.
A inclusão contribui para o fortalecimento da autoestima, do sentimento de pertencimento, da saúde mental e dos relacionamentos, reduzindo os efeitos da exclusão. Trata- se de um processo contínuo que exige esforço coletivo, mas que possibilita a construção de um mundo mais justo, harmonioso e humano, no qual as brincadeiras se destacam como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento e a inclusão de todas as crianças.
Incluir significa reconhecer e respeitar as diferenças, garantindo que todas as pessoas tenham direitos, oportunidades e condições de participação social, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais ou sociais. Trata-se de um compromisso ético com a dignidade humana e com a valorização da diversidade.
Ao promover a inclusão, fortalecemos valores essenciais como respeito, empatia, solidariedade ecompreensão. A convivência com a diversidade auxilia para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de compreender o outro, superar preconceitos e construir relações baseadas no diálogo e na justiça. Assim, a ela não beneficia apenas alunos específicos, mas toda a sociedade, ao propor um ambientes mais humanos, democráticos e acolhedores.
A evolução de uma sociedade justa igualitaria precisa da efetivação de políticas públicas, práticas educativas e atitudes cotidianas que pautem na igualdade de oportunidades e acessibilidade para todos. Quando a inclusão é vivenciada de forma concreta, benficia a redução das desigualdades, o desenvolvimento da cidadania e a criação de vínculos sociais mais sólidos. Dessa forma, a inclusão se efetiva como caminho indispensável para o desenvolvimento social e para a construção de um futuro mais ético, solidário e justo.

Considerações Finais

A inclusão constitui-se como um princípio essencial para a garantia da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e democrática. Ao permitir que todas os alunos tenham acesso equitativo a recursos, serviços e espaços de participaçãoe de escuta a inclusão contribui para a valorização da diversidade humana, reconhecendo que as diferenças enriquecem as relações sociais e ampliando e valorizando as possibilidades de aprendizagem, inovando o desenvolvimento coletivo. No ambiente educacional, especificamente na Educação Infantil, a inclusão assume papel importante ao promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.
A escola, como espaço de convivência social, desempenha função fundamental na formação de valores como respeito, empatia, cooperação e solidariedade.Diante disso, o professor de Educação Infantil deve ser o agente central na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, pois suas ações, atitudes e planejamento metodológicos influenciam diretamente a forma como as crianças percebem e se relacionam com a diversidade. Práticas educativas inclusivas possibilitam que todas as crianças participem ativamente das experiências propostas, respeitando suas singularidades, potencialidades e formas de expressão.
As brincadeiras tem um lugar de destaque nesse processo, constituindo-se como ele-

mento estruturante do cotidiano da Educação Infantil e como potente instrumento de inclusão.E por meio das brincadeiras, que as crianças vivenciam situações que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, cooperação, escuta e a empatia. As brincadeiras inclusivas permitem que as crianças aprendam a compartilhar, negociar regras, resolver conflitos e reconhecer o outro como sujeito de direitos, fortalecendo vínculos afetivos e proporcionando relações baseadas no respeito de todos.

Contudo, as experiências lúdicas contribuem significativamente para o fortalecimento da diversidade e da aceitação das diferenças criando oportunidades para que todas as crianças participem, independentemente de suas habilidades, limitações ou características individuais. Ao brincarem grupos, as crianças ampliam sua compreensão sobre o mundo social, desenvolvem atitudes de acolhimento e constroem uma visão positiva da diversidade como elemento natural da convivência humana. Esse processo favorece a desconstrução de preconceitos e a construção de relações mais justas e solidárias.

Outro aspecto importantes das brincadeiras inclusivas é o estímulo ao criar e à imaginar. Ao propor que as crianças expressem ideias, sentimentos e pensamentos de forma livre e espontânea, o brincar possibilita o desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico. Essas experiências fortalecem a autonomia, autoestima e a confiança, favorecendo para que as crianças se reconheçam como capazes, pertencentes e valorizadas no grupo social.

Potencializar as práticas lúdicas, pensando não apenas no desenvolvimento individual das crianças, mas também na construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. O sentimento de pertencimento, a ampliação de oportunidades de aprendizagem, o fortalecimento do bem-estar emocional e a promoção da felicidade são resultados de práticas educativas que valorizam a participação e o reconhecimento de todos. Assim, a inclusão torna-se um processo contínuo, que exige sensibilidade, reflexão e compromisso coletivo por parte da escola, das famílias e da comunidade.

Conclui-se, portanto, que brincar é incluir e práticas e ações potentes no contexto da Educação Infantil. Ao investir em práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo brincar, a escola favorece para a formação de crianças mais felizes, respeitosas e conscientes da diversidade. Dessa forma, fortalece-se a construção de uma sociedade mais harmoniosa, solidária e inclusiva, na qual cada indivíduo é reconhecido em sua singularidade e tem garantido o direito de participar plenamente da vida social desde a infância.

Referências

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
2. FRIEDMANN, Adriana et alii. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.
3. KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
4. KINNEY, Linda; WHARTON, PAT. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Tradução:Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
5. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008.
6. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
7. Mendes, E. (2020). Inclusão e Acessibilidade: Desafios e Perspectivas. Editora XYZ
8. Oliveira, R. (2021). Diversidade e Inclusão no Mercado de Trabalho. Instituto de Pesquisa Empresarial.
9. Organização das Nações Unidas. (2015). Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. portal.mec.gov.br

Souza, A. (2019). A Importância da Inclusão na Educação. Revista Brasileira de Educação.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da educação como instrumento essencial para a promoção da sustentabilidade e do exercício pleno da cidadania. Parte-se da premissa de que a formação crítica e consciente dos indivíduos é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, ética e ambientalmente responsável. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que tratam da educação ambiental, cidadania e políticas públicas educacionais. Também foram analisados documentos oficiais que norteiam as diretrizes curriculares nacionais. Os resultados apontam que a inserção de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade favorece o engajamento social e o fortalecimento da cidadania ativa, permitindo que os educandos compreendam seu papel transformador na sociedade. Conclui-se que a educação, quando orientada por princípios éticos e sustentáveis, ultrapassa os limites da sala de aula, promovendo mudanças de comportamento e estimulando a construção coletiva de soluções para os desafios socioambientais contemporâneos. Portanto, investir em uma educação comprometida com a sustentabilidade e a cidadania é estratégico para formar sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de maneira propositiva na transformação da realidade em que estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sustentabilidade; Cidadania; Transformação social; Educação ambiental.

ABSTRACT
This article aims to analyze the role of education as a key tool for promoting sustainability and the full exercise of citizenship. It is based on the premise that the critical and conscious formation of individuals is essential for the development of a more just, ethical, and environmentally responsible society. The methodology is qualitative with an exploratory approach, based on a literature review of authors who address environmental education, citizenship, and public educational policies. Official documents guiding the national curriculum guidelines were also analyzed. The findings indicate that the integration of pedagogical practices focused on sustainability encourages social engagement and strengthens active citizenship, enabling students to understand their transformative role in society. It is concluded that education, when guided by ethical and sustainable principles, goes beyond the classroom, promoting behavioral changes and encouraging the collective construction of solutions to contemporary socio-environmental challenges. Therefore, investing in education committed to sustainability and citizenship is strategic for forming critical, participatory individuals capable of positively transforming the reality in which they live.

KEY-WORDS: Education; Sustainability; Citizenship; Social transformation; Environmental education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a degradação ambiental, as desigualdades sociais e a crise ética têm colocado em evidência a urgência de repensar o modelo educativo. A educação deixa de ser mero instrumento de transmissão de conteúdos para assumir papel central na formação de cidadãos críticos, conscientes de sua responsabilidade socioambiental. Como propõe Silva e Teixeira (2019) no estudo sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil: “a Educação Ambiental tem sido apontada como caminho para concretização de formas renovadas na relação homem-ambiente diante dos graves problemas sociais e ambientais da atualidade”. É nesse contexto que a relação entre sustentabilidade e cidadania emerge como tema fundamental. A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, define educação ambiental como “processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências volta-

das para a conservação do meio ambiente... essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". Esse arcabouço legal revela que educação e cidadania não são apenas correlatas, mas componentes interligados: exercer cidadania exige consciência e prática sustentáveis.

No campo teórico-pedagógico, Paulo Freire é referência incontornável para fundamentar a educação como processo de libertação. Em sua obra, ele afirma que "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." Essa frase reflete a crença freiriana no papel ativo do sujeito educando, capaz de interpretar criticamente a realidade e intervir sobre ela. Adicionalmente, Freire afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção dialoga diretamente com a ideia de educação para a sustentabilidade, que exige aprendizagem situada, crítica e participativa.

Autores como Mauro Grün contribuem para a articulação entre ética e educação ambiental. No artigo A pesquisa em ética na educação ambiental, Grün apresenta o surgimento da ética ambiental como disciplina científica e reflete sobre como integrar princípios éticos à prática educativa. Também a corrente da Ecologia Profunda, proposta por Arne Naess, inspira uma reflexão mais radical acerca da nossa relação com a natureza e da necessidade de reconhecimento do valor intrínseco dos ecossistemas, extrapolando visões antropocêntricas.

Essas bases legais, éticas e pedagógicas formam o pano de fundo para este estudo, cujo foco é investigar de que maneira a educação pode funcionar como ferramenta de transformação social, ambiental e cidadã. O artigo propõe analisar práticas educativas e políticas públicas no Brasil que buscam articular educação ambiental, cidadania e sustentabilidade, identificando obstáculos e possibilidades de fortalecimento dessa articulação.

Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, exploratória, baseada em revisão bibliográfica e documental das legislações, das políticas públicas e das práticas educativas (formas formal e não formal). São examinados textos legais (como a Lei 9.795/1999), documentos curriculares nacionais, bem como artigos recentes que tratam de educação ambiental crítica e pedagogia freiriana. O recorte temporal considera as últimas duas décadas, período em que emergem diretrizes como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da ONU (2005-2014) e o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Esse método permite captar tanto a evolução normativa como as tensões e contradições na implementação prática.

As principais questões que orientam a investigação são: como as políticas públicas têm incorporado a educação ambiental como elemento da cidadania sustentável? Quais os desafios que impedem a efetividade dessas políticas? E quais práticas escolares (ou comunitárias) exemplificam Educação como transformação social e ambiental?

Como considerações iniciais, percebe-se que há avanços significativos: a legislação brasileira reconhece o direito ao meio ambiente equilibrado como direito fundamental; currículos escolares e documentos oficiais vêm incorporando a educação ambiental como tema transversal; há iniciativas inovadoras de professores e comunidades que promovem cidadania ativa. Contudo, persistem desafios: desigualdade de recursos entre redes municipais e estaduais, falta de formação docente específica para sustentabilidade, dispersão de práticas e fragilidade do seguimento e avaliação dessas ações. Além disso, há risco de a educação ambiental se tornar mera retórica ou "adesivo curricular", sem impacto real na mudança de atitudes e comportamentos.

Esta introdução estabelece a importância teórica e prática do tema, articula as bases legais e filosóficas, e delineia os objetivos e questões do estudo. Nos próximos capítulos, será descrito com mais detalhe o método empregado, os resultados obtidos a partir das práticas observadas, bem como as conclusões e implicações para políticas públicas, formação docente e práticas educativas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO, ÉTICA E SUSTENTABILIDADE

A compreensão da educação como ferramenta de transformação social, ambiental e

cidadã exige um retorno às suas bases teóricas mais profundas, especialmente àquelas que articulam ética, crítica social e participação ativa dos sujeitos no mundo. Em um contexto de múltiplas crises — ambiental, social, econômica e política —, torna-se urgente pensar a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo que mobiliza valores, sentidos e práticas voltadas à construção de um futuro sustentável e justo. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental, em especial a que se filia à tendência histórico-crítica, ganha destaque por promover uma leitura crítica da realidade e um engajamento ativo na transformação das estruturas opressoras.

Autores como Terossi e Santana (2021) destacam que a Educação Ambiental no Brasil apresenta múltiplas tendências pedagógicas, desde a liberal tradicional até a libertadora, sendo esta última, associada à pedagogia de Paulo Freire, a que mais profundamente se conecta com a ideia de educação transformadora. Para esses autores, é na tendência histórico-crítica que se encontram os fundamentos éticos e políticos que permitem compreender a educação ambiental como prática social comprometida com a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades socioambientais. Isso significa reconhecer que a crise ambiental não pode ser enfrentada apenas por meio de mudanças comportamentais isoladas, mas exige uma crítica estruturada ao modelo de sociedade, de consumo e de produção vigente.

Nesse sentido, Paulo Freire permanece como uma das maiores referências teóricas para pensar a educação como ato político e ético. Em sua obra, Freire afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que a educação deve partir da realidade concreta do educando, de suas vivências e da compreensão crítica do meio em que está inserido. A educação, portanto, não é neutra: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47). Esse princípio se alinha profundamente com os objetivos da educação para a sustentabilidade, que busca formar sujeitos capazes de interpretar, criticar e transformar sua realidade de forma ética e responsável.

A ética, por sua vez, ocupa papel central na proposta de uma educação voltada à sustentabilidade. Segundo Terossi e Santana (2021), a dimensão axiológica — isto é, a dimensão dos valores — deve ser considerada elemento estruturante do currículo e das práticas pedagógicas. Isso implica questionar quais valores estão sendo promovidos nas escolas: a competição ou a cooperação? O consumo ou a responsabilidade? O individualismo ou a solidariedade? Esses questionamentos são fundamentais para entender que a educação ambiental não é apenas uma disciplina, mas uma postura ética diante da vida e do planeta.

Além disso, a sustentabilidade não deve ser compreendida apenas como equilíbrio ecológico ou uso racional dos recursos naturais. Ela envolve também justiça social, equidade, direitos humanos e responsabilidade intergeracional. Trata-se de um conceito ético-político que desafia a educação a formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo e capazes de tomar decisões informadas e responsáveis. Para isso, é necessário ir além da abordagem meramente técnica ou informativa. A educação para a sustentabilidade requer uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora, onde o estudante seja sujeito ativo do processo educativo e não mero receptor de informações.

Freire (1996) também nos lembra que "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Essa afirmação sintetiza a importância de investir em processos formativos que desenvolvam a autonomia, a consciência crítica e o compromisso social. Nesse sentido, a educação para a cidadania sustentável deve ser entendida como prática coletiva e contínua de formação de sujeitos éticos, capazes de reconhecer as interdependências entre seres humanos e natureza, e agir em favor da preservação da vida em todas as suas formas.

Em síntese, os fundamentos teóricos que sustentam a articulação entre educação, ética e sustentabilidade apontam para a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Essa prática deve estar enraizada na realidade dos educandos, orientada por valores éticos

e articulada com os grandes desafios contemporâneos. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser um instrumento de reprodução e passa a ser ferramenta de resistência, de reinvenção e de construção coletiva de um mundo mais justo, sustentável e solidário

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação da educação voltada para a sustentabilidade e a cidadania crítica depende fortemente das políticas públicas educacionais, das orientações curriculares nacionais e da formação inicial e continuada dos professores. Nesse campo, o Brasil avançou nas últimas décadas com a institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecida pela Lei nº 9.795/1999. Essa legislação define a educação ambiental 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). Essa definição revela que a educação ambiental vai além da sensibilização ecológica: ela está intimamente ligada à formação de sujeitos sociais conscientes de seu papel na transformação da realidade.

Contudo, a presença da educação ambiental nas diretrizes curriculares ainda enfrenta desafios. Apesar de constar como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sua implementação nas escolas é frequentemente fragmentada, pontual e desvinculada de uma abordagem crítica. Como afirmam Loureiro, Layrargues e Castro (2009), muitos projetos pedagógicos ainda tratam a sustentabilidade como "um apêndice do currículo", sem integração efetiva com as práticas pedagógicas cotidianas ou com a formação ética dos alunos. Segundo os autores, para que a educação ambiental cumpra seu papel transformador, é preciso ir além da dimensão informativa e trabalhar a partir de uma perspectiva política, dialógica e emancipatória, capaz de problematizar as contradições do modelo de desenvolvimento vigente.

Nesse sentido, a formação docente representa um elo central entre as políticas públicas e sua concretização nas escolas. A ausência de uma formação sólida em educação ambiental crítica nos cursos de licenciatura é um dos fatores que dificultam a efetividade das ações pedagógicas. Em um estudo que analisou cursos de Pedagogia no Brasil, Oliveira e Sauvé (2012) destacam que, embora a legislação oriente a inclusão de conteúdos ambientais, na prática, há um predomínio de abordagens técnico-instrumentais, com pouca ênfase na reflexão crítica e na dimensão ética da sustentabilidade. A formação dos professores, segundo os autores, precisa ser repensada a partir de uma lógica transdisciplinar, que conecte saberes científicos, valores humanos e práticas sociais.

Outro desafio recorrente é a descontinuidade das políticas públicas, marcada por mudanças administrativas, cortes orçamentários e ausência de políticas de longo prazo. Isso afeta diretamente programas e projetos escolares voltados para a educação ambiental. Lima e Afonso (2017), ao investigarem práticas em escolas da rede pública, observaram que muitas iniciativas dependem do engajamento individual de professores, e não de políticas institucionais consolidadas. Como consequência, a permanência dessas ações está sempre sob risco, comprometendo sua profundidade e alcance.

Apesar dessas dificuldades, há experiências significativas no campo das políticas públicas. A Agenda 21 Escolar, por exemplo, propôs-se a integrar as dimensões ambiental, social e econômica no planejamento das escolas, estimulando o protagonismo juvenil e a gestão democrática. Embora o programa tenha perdido força nos últimos anos, seus princípios continuam inspirando práticas pedagógicas inovadoras. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, inclui competências gerais que dialogam com a sustentabilidade, como a valorização da diversidade, a responsabilidade socioambiental e o pensamento crítico. No entanto, sua efetiva aplicação depende da capacidade das redes de ensino e das escolas em traduzir essas diretrizes em ações concretas.

Nesse cenário, o papel do professor é cada vez mais complexo. Ele deve atuar como mediador do conhecimento, agente político e

promotor de valores democráticos e sustentáveis. Para isso, precisa de formação adequada, apoio institucional e tempo pedagógico para refletir e planejar. Como destaca Guimarães (2004), "a formação de educadores ambientais deve promover uma atitude crítica e reflexiva frente à realidade, além de fortalecer o compromisso ético e político com a transformação da sociedade e a preservação do meio ambiente".

Assim, a construção de uma educação que una sustentabilidade e cidadania requer a articulação entre políticas públicas consistentes, currículos comprometidos com a justiça socioambiental e uma formação docente que valorize o pensamento crítico, a ação coletiva e a ética da responsabilidade. Sem essa tríade política, currículo e formação a educação ambiental corre o risco de tornar-se um discurso vazio, incapaz de produzir mudanças significativas na sociedade.

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação da educação voltada para a sustentabilidade e a cidadania crítica depende fortemente das políticas públicas educacionais, das orientações curriculares nacionais e da formação inicial e continuada dos professores. Nesse campo, o Brasil avançou nas últimas décadas com a institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecida pela Lei nº 9.795/1999. Essa legislação define a educação ambiental 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). Essa definição revela que a educação ambiental vai além da sensibilização ecológica: ela está intimamente ligada à formação de sujeitos sociais conscientes de seu papel na transformação da realidade.

Contudo, a presença da educação ambiental nas diretrizes curriculares ainda enfrenta desafios. Apesar de constar como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sua implementação nas escolas é frequentemente fragmentada, pontual e desvinculada de uma abordagem crítica. Como afirmam Loureiro, Layrargues e Castro (2009), muitos projetos pedagógicos ainda tratam a sustentabilidade como "um apêndice do currículo", sem integração efetiva com as práticas pedagógicas cotidianas ou com a formação ética dos alunos. Segundo os autores, para que a educação ambiental cumpra seu papel transformador, é preciso ir além da dimensão informativa e trabalhar a partir de uma perspectiva política, dialógica e emancipatória, capaz de problematizar as contradições do modelo de desenvolvimento vigente.

Nesse sentido, a formação docente representa um elo central entre as políticas públicas e sua concretização nas escolas. A ausência de uma formação sólida em educação ambiental crítica nos cursos de licenciatura é um dos fatores que dificultam a efetividade das ações pedagógicas. Em um estudo que analisou cursos de Pedagogia no Brasil, Oliveira e Sauvé (2012) destacam que, embora a legislação oriente a inclusão de conteúdos ambientais, na prática, há um predomínio de abordagens técnico-instrumentais, com pouca ênfase na reflexão crítica e na dimensão ética da sustentabilidade. A formação dos professores, segundo os autores, precisa ser repensada a partir de uma lógica transdisciplinar, que conecte saberes científicos, valores humanos e práticas sociais.

Outro desafio recorrente é a descontinuidade das políticas públicas, marcada por mudanças administrativas, cortes orçamentários e ausência de políticas de longo prazo. Isso afeta diretamente programas e projetos escolares voltados para a educação ambiental. Lima e Afonso (2017), ao investigarem práticas em escolas da rede pública, observaram que muitas iniciativas dependem do engajamento individual de professores, e não de políticas institucionais consolidadas. Como consequência, a permanência dessas ações está sempre sob risco, comprometendo sua profundidade e alcance.

Apesar dessas dificuldades, há experiências significativas no campo das políticas públicas. A Agenda 21 Escolar, por exemplo, propôs-se a integrar as dimensões ambiental, social e econômica no planejamento das escolas, estimulando o protagonismo juvenil e a gestão democrática. Embora o programa tenha perdido força nos últimos anos, seus

princípios continuam inspirando práticas pedagógicas inovadoras. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, inclui competências gerais que dialogam com a sustentabilidade, como a valorização da diversidade, a responsabilidade socioambiental e o pensamento crítico. No entanto, sua efetiva aplicação depende da capacidade das redes de ensino e das escolas em traduzir essas diretrizes em ações concretas.

Nesse cenário, o papel do professor é cada vez mais complexo. Ele deve atuar como mediador do conhecimento, agente político e promotor de valores democráticos e sustentáveis. Para isso, precisa de formação adequada, apoio institucional e tempo pedagógico para refletir e planejar. Como destaca Guimarães (2004), "a formação de educadores ambientais deve promover uma atitude crítica e reflexiva frente à realidade, além de fortalecer o compromisso ético e político com a transformação da sociedade e a preservação do meio ambiente".

Assim, a construção de uma educação que una sustentabilidade e cidadania requer a articulação entre políticas públicas consistentes, currículos comprometidos com a justiça socioambiental e uma formação docente que valorize o pensamento crítico, a ação coletiva e a ética da responsabilidade. Sem essa tríade política, currículo e formação a educação ambiental corre o risco de tornar-se um discurso vazio, incapaz de produzir mudanças significativas na sociedade.

PERSPECTIVA CRÍTICA E CONSIDERAÇÕES PARA TRANSFORMAÇÃO

Pensar a educação como ferramenta de transformação exige um deslocamento conceitual e metodológico profundo: não basta que a sustentabilidade seja um conteúdo inserido pontualmente no currículo, é necessário que ela se torne um princípio orientador da prática pedagógica, das políticas públicas e da formação de sujeitos conscientes e atuantes. Essa perspectiva crítica implica compreender que a crise ambiental não é apenas ecológica, mas também ética, política e civilizatória. Como argumenta Leff (2001), "a crise ambiental é expressão de uma crise mais ampla: da racionalidade moderna, que dissociou conhecimento de valores e ciência de ética". Para esse autor, a educação deve ser o espaço privilegiado para reconstruir esse elo perdido, promovendo um novo modo de habitar o mundo, baseado na solidariedade, no cuidado e na justiça ambiental.

Dentro dessa visão, a educação para a sustentabilidade não pode se restringir à transmissão de informações sobre reciclagem ou economia de recursos. Ela precisa abordar criticamente os modos de produção e consumo, as desigualdades socioambientais e os interesses econômicos que sustentam a degradação do planeta. Layrargues e Lima (2011) alertam que, frequentemente, as propostas de educação ambiental em escolas e políticas públicas acabam sendo domesticadas por discursos conservadores, tecnicistas ou moralizantes, que evitam o debate político e esvaziam o potencial transformador da prática educativa. Para os autores, é fundamental recuperar o caráter político da educação ambiental, compreendendo-a como parte de um projeto societário que questione o modelo capitalista e promova formas mais equitativas e sustentáveis de vida.

Freire (1996) oferece uma contribuição essencial para essa compreensão ao afirmar que "a educação é um ato político", e que todo processo educativo envolve escolhas: sobre o que ensinar, como ensinar, com que finalidade e a serviço de quem. A neutralidade, portanto, não existe na educação — e isso também se aplica à educação ambiental. Formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental é um processo que exige, como o próprio Freire destaca, diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento, ancorados em valores éticos de justiça, responsabilidade e solidariedade.

Outro aspecto crucial para pensar a transformação é a valorização do protagonismo dos sujeitos especialmente de jovens e comunidades no enfrentamento dos problemas socioambientais. A pedagogia da autonomia, ao propor uma prática educativa baseada na escuta, na valorização do saber local e na criação de vínculos afetivos com o território, contribui para fortalecer uma cidadania ativa e engajada. Como aponta Gadotti (2009), a educação para a sustentabilidade deve "integrar a dimensão ambiental, social e cultu-

ral da formação humana", promovendo um novo paradigma educativo baseado na ecopedagogia uma pedagogia que reconhece a interdependência entre seres humanos, natureza e cultura.

Além disso, a perspectiva crítica exige que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de institucionalizar práticas sustentáveis, indo além de projetos isolados ou dependentes do esforço individual dos professores. A construção de políticas educacionais comprometidas com a sustentabilidade requer planejamento, investimento, avaliação constante e, sobretudo, continuidade. É preciso garantir que os princípios da sustentabilidade estejam presentes não apenas nos currículos, mas na gestão escolar, na formação docente e nas políticas públicas mais amplas.

Por fim, é importante reafirmar que a educação para a cidadania e a sustentabilidade é um processo contínuo, inacabado e profundamente contextual. Ela se constrói no cotidiano das salas de aula, nas experiências comunitárias, nas contradições da realidade social. Como lembra Freire (1996), "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Valorizar esses saberes, reconhecer a diversidade cultural, ecológica e epistemológica dos territórios, e construir coletivamente caminhos para a transformação são tarefas urgentes da educação no século XXI.

Em suma, a perspectiva crítica aqui defendida propõe uma educação comprometida com a justiça social e ambiental, com a democracia participativa e com a construção de um futuro comum para todos os seres vivos. Trata-se de uma proposta pedagógica que exige coragem política, sensibilidade ética e criatividade educativa e que coloca, no centro de sua prática, a esperança ativa de que outro mundo é possível.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a educação, especialmente quando orientada por uma perspectiva crítica, ética e dialógica, pode se consolidar como um instrumento potente de transformação rumo à construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Ao articular cidadania e sustentabilidade, compreende-se que a educação ambiental não deve se restringir a conteúdos pontuais ou abordagens meramente técnicas, mas sim assumir um papel político-pedagógico capaz de questionar o modelo hegemônico de desenvolvimento, consumo e relação com a natureza.

Constatou-se que, embora o Brasil disponha de uma legislação avançada em termos de educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), os desafios persistem no plano da implementação curricular, da formação docente e da consolidação de políticas públicas duradouras. O distanciamento entre teoria e prática, a fragilidade da formação crítica dos educadores e a ausência de diretrizes institucionais claras ainda comprometem a efetividade das ações educativas com foco na sustentabilidade.

Nesse contexto, autores como Paulo Freire, Enrique Leff e Philippe Pomier Layrargues se mostram fundamentais para repensar os fundamentos da educação ambiental, resgatando sua dimensão ética, política e emancipatória. A partir dessas contribuições, torna-se evidente que formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes implica oferecer uma educação que promova a leitura crítica do mundo, o diálogo entre saberes, o protagonismo dos sujeitos e a valorização do território e da diversidade sociocultural.

Ademais, a transformação educacional orientada pela sustentabilidade exige o fortalecimento da tríade política-currículo-formação. Ou seja, é necessário garantir que políticas públicas estejam alinhadas a currículos comprometidos com a justiça socioambiental e a processos formativos coerentes com esses valores. Essa articulação, longe de ser uma tarefa simples, demanda vontade política, investimento e mobilização coletiva.

Por fim, a educação para a sustentabilidade e a cidadania deve ser compreendida como um processo contínuo, participativo e interdisciplinar, que reconhece a complexidade dos desafios contemporâneos e aposta na capacidade transformadora dos sujeitos. Como nos lembra Freire (1996), "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". É justamente nesse movimento, entre o pensar e o agir, que se constrói a possibilidade de

um novo mundo mais solidário, mais justo e verdadeiramente sustentável.

REFERÊNCIAS

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, DF, 28 abr. 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação e sustentabilidade: um novo paradigma educacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: reflexão e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Souto Maior Ávila. A política pública de educação ambiental no Brasil: de um projeto emancipatório à racionalidade instrumental. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 325–346, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Renata. Educação ambiental: repensando o espaço da formação de educadores. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 4, n. 1, p. 36–47, 2009.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Gisele Ferreira; AFONSO, Angélica Costa. Educação ambiental nas escolas públicas: entre desafios e possibilidades. Revista Educação em Foco, v. 22, n. 2, p. 275–294, 2017.

OLIVEIRA, Helena Marujo de; SAUVÉ, Lucie. Formação de professores e educação ambiental: percepções e desafios. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 385–400, abr./jun. 2012.

TEROSSI, Mariane; SANTANA, Ana Paula. A Educação Ambiental na perspectiva histórico crítica: articulações epistemológicas e tendências pedagógicas. Revista de Pesquisa em Educação Ambiental, v. 16, p. 1–22, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3906. Acesso em: 3 out. 2025.

RESUMO
Importante reconhecer que cada criança é única, com seu próprio ritmo de desenvolvimento e suas próprias necessidades. Portanto, é fundamental que os adultos estejam atentos às características individuais de cada criança e ofereçam um ambiente que respeite e valorize suas diferenças, permitindo assim que elas alcancem seu máximo potencial de aprendizagem. De acordo com Kramer (1995) nas creches brasileiras prevalecem o atendimento ainda com ações de cunho assistencialistas, pois segundo esta autora ainda há uma predominância em relação aos cuidados, alimentação, higiene, bem como é possível diagnosticar em muitas instituições de educação infantil trabalhos que visam o controle das crianças. Outro fator contribuinte para estas ações estão em consonância com o fato de vivenciarmos atualmente uma sociedade onde predomina o machismo. Apesar da predominância de uma educação assistencialista, é importante salientarmos que as ações que orientam o trabalho na creche possuem intencionalidade educativa, planejamento pedagógico e tem como norte os documentos legais que regem esta etapa, estabelecendo uma rotina de interações. Existe um processo de construção de uma educação infantil e há uma busca por qualidade nesta etapa, no qual a partir de cada realidade se busca o melhor desenvolvimento para as crianças. Há um movimento em torno de construir novas práticas educacionais para infância, pois embora carregue marcas das velhas concepções, as ações cotidianas tentam, na maioria das vezes, desconstruir práticas assistencialistas. Embora isto nem sempre se concretize, podemos evidenciar que há uma tomada de consciência de que a educação infantil não deve atender a critérios de assistência.A curiosidade natural e o desejo de compreender o funcionamento das coisas impulsionam essa busca pelo conhecimento. Brincadeiras, experiências sensoriais, interações sociais e até mesmo os desafios encontrados no dia a dia são oportunidades valiosas de aprendizado. O papel dos adultos sejam eles pais, professores ou cuidadores, é fundamental no processo de aprendizagem infantil. Eles atuam como facilitadores, oferecendo suporte, estimulando a criatividade e fornecendo orientação quando necessário. Um ambiente seguro, afetivo e rico em estímulos é essencial para promover um aprendizado eficaz e significativo na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Desenvolvimento das Crianças; O papel do professor; Aprendizado eficaz em sala de aula.

ABSTRATIC
It is important to recognize that each child is unique, with their own pace of development and their own needs. Therefore, it is essential that adults are aware of the individual characteristics of each child and provide an environment that respects and values their differences, thus allowing them to reach their maximum learning potential. According to Kramer (1995), in Brazilian daycare centers, care is still provided with care-based actions, as according to this author there is still a predominance in relation to care, food, hygiene, as well as it is possible to diagnose in many early childhood education institutions work that aim to control children. Another contributing factor to these actions is in line with the fact that we currently live in a society where machismo predominates. Despite the predominance of welfare education, it is important to highlight that the actions that guide the work in the daycare center have an educational intention, pedagogical planning and are guided by the legal documents that govern this stage, establishing a routine of interactions. There is a process of building early childhood education and there is a search for quality at this stage, in which, based on each reality, the best development for children is sought. There is a movement around building new educational practices for childhood, because although it bears the marks of old conceptions, everyday actions try, most of the time, to deconstruct welfare practices. Although this does not always happen, we can demonstrate that there is an

awareness that early childhood education should not meet assistance criteria. Natural curiosity and the desire to understand how things work drive this search for knowledge. Play, sensory experiences, social interactions and even the challenges encountered in everyday life are valuable learning opportunities. The role of adults, whether parents, teachers or caregivers, is fundamental in the children's learning process. They act as facilitators, offering support, encouraging creativity and providing guidance when needed. A safe, affectionate and stimulus-rich environment is essential to promote effective and meaningful learning in childhood.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem no mundo infantil é um fenômeno extraordinário que permeia os primeiros anos de vida, moldando de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Desde o nascimento, os pequenos são envoltos por um ambiente rico em estímulos, onde cada interação, experiência e descoberta contribui para a construção do seu conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

A ideia de cuidar das crianças pequenas está intrínseca à história das instituições de educação infantil, no que se refere à saúde e aos cuidados necessários para garantir a sobrevivência destas, fora do ambiente familiar (BARBOSA, 1999). Além de exigir um espaço adequado para deixarem seus filhos, as famílias e demais setores da sociedade também começaram a reivindicar que estes locais fossem integrados ao sistema educativo.

Igualmente, de maneira progressiva, foi se percebendo a importância de ser realizado nas creches um trabalho para além dos cuidados, pois as crianças permaneciam na instituição por muitas horas e necessitavam de um atendimento qualificado direcionado à área da educação, surgindo assim a percepção de que alocar crianças em um espaço, demandava pensá-las como seres imersos em uma sociedade.

E assim inicia-se a noção da integração entre o cuidar e o educar, pois a perspectiva até então presente neste local tinha como função a realização de atividades essenciais para garantir sua vida, tais como, alimentação, higiene, sono, ou seja, cuidados básicos que garantissem o mínimo necessário para a sobrevivência.

Os primeiros anos de vida são caracterizados por uma incrível rapidez no desenvolvimento cerebral, onde bilhões de conexões neurais são formadas a cadamomento. Essa plasticidade cerebral torna as crianças especialmente receptivas à aprendizagem, tornando este período crucial para a construção de habilidades e competências que serão fundamentais ao longo da vida.

Um dos principais pilares da aprendizagem infantil é a curiosidade inerente às crianças. Desde tenra idade, elas demonstram uma insaciável sede de compreender o funcionamento do mundo, questionando incessantemente e explorando seu entorno de maneira ativa e engajada. Essa curiosidade natural não apenas impulsiona o processo de aprendizagem, mas também alimenta a criatividade e o desejo de descoberta.

Por fim, é importante ressaltar que a aprendizagem infantil não se restringe apenas ao ambiente escolar. Embora a escola desempenhe um papel importante, o aprendizado ocorre de forma contínua em todos os contextos da vida da criança, desde as interações familiares até as brincadeiras com os amigos no parque. Cada experiência vivenciada pelas crianças é uma oportunidade de aprendizado, contribuindo para a construção de seu repertório de conhecimentos e habilidades.

CONTEXTOHISTÓRICO

Ao longo da história, a compreensão da aprendizagem passou por diversas transformações. Em civilizações antigas, como a grega e a chinesa, a educação das crianças era valorizada, mas frequentemente limitada a determinadas classes sociais e gêneros. Durante a Idade Média na Europa, a educação formal era reservada principalmente aos filhos da nobreza, enquanto que as crianças de camadas sociais mais baixas recebiam pouca ou nenhuma instrução formal, sendo frequentemente inseridas em trabalhos desde muito jovens.

No século XIX, com a ascensão da Revolução Industrial e o surgimento da sociedade moderna, a educação infantil começou a ser

reconhecida como um direito universal. Movimentos como a Escola Nova, surgida no início do século XX, enfatizavam a importância da aprendizagem ativa, do desenvolvimento integral e da adaptação do ensino às necessidades individuais das crianças. Desde então, avanços na psicologia e na pedagogia têm contribuído para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem infantil, influenciando a forma como a educação é concebida e praticada em todo o mundo.

CLASSIFICAÇÃO

A aprendizagem pode ser classificada de diversas maneiras, levando em consideração diferentes aspectos do processo educacional. Uma das abordagens consiste em categorizar a aprendizagem de acordo com os tipos de habilidades e conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Nessa perspectiva, podemos distinguir entre aprendizagem cognitiva, que envolve o desenvolvimento de habilidades intelectuais como raciocínio, memória e resolução de problemas; aprendizagem motora, que se refere ao aprimoramento das habilidades motoras finas e grossas, como coordenação motora e habilidades atléticas; aprendizagem socioemocional, que abrange o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas, como empatia, autocontrole e habilidades de relacionamento; e aprendizagem linguística, que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, incluindo tanto a compreensão quanto a expressão oral e escrita.

Outra forma de classificar a aprendizagem no mundo infantil é considerar os contextos em que ela ocorre. Nesse sentido, podemos diferenciar entre aprendizagem formal, que se refere à instrução deliberada e estruturada proporcionada por instituições educacionais como escolas e creches, onde há um currículo definido e objetivos de aprendizagem específicos; aprendizagem informal, que ocorre de maneira não intencional e espontânea em situações do cotidiano, como em brincadeiras, interações familiares e experiências de vida; e aprendizagem não formal, que acontece em ambientes planejados e organizados, mas que não seguem necessariamente um currículo formal, como em programas extracurriculares, clubes e atividades de lazer.

Além disso, o ensino pode ser classificada de acordo com os processos cognitivos envolvidos.

Nesse sentido, podemos distinguir entre aprendizagem associativa, que envolve a formação de associações entre estímulos e respostas, como no condicionamento clássico e operante; aprendizagem construtivista, que se baseia na ideia de que as crianças constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente e da assimilação de novas informações às estruturas cognitivas existentes; e aprendizagem por descoberta, que enfatiza a importância de permitir que as crianças descubram conceitos por si mesmas, por meio de exploração e experimentação.

Por fim, a aprendizagem também pode ser classificada de acordo com os estágios de desenvolvimento infantil. De acordo com teorias como a de Jean Piaget, podemos distinguir entre diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, como o sensoriomotor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operacional concreto (7-11 anos) e operacional formal (11 anos em diante), cada um caracterizado por habilidades cognitivas e formas de pensamento específicas que influenciam a maneira como as crianças aprendem e compreendem o mundo ao seu redor. Essas diferentes classificações oferecem insights valiosos para compreender a complexidade e a diversidade do processo de aprendizagem no mundo infantil, auxiliando educadores, pais e profissionais da área no desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e inclusivas.

CARACTERÍSTICAS

Curiosidade e Exploração: Uma das características mais marcantes da aprendizagem no mundo infantil é a curiosidade incessante das crianças. Desde tenra idade, elas demonstram uma profunda sede de conhecimento, questionando o mundo ao seu redor e buscando compreender como as coisas funcionam. Essa curiosidade natural impulsiona a exploração ativa do ambiente, levando as crianças a investigar, experimentar e descobrir por meio de brincadeiras, interações sociais e experiências sensoriais.

Aprendizagem Lúdica: No mundo infantil, o brincar é uma forma fundamental de aprendizado. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram diferentes papéis, experimentam novas situações e desenvolvem habilidades essenciais para o seu desenvolvimento. O jogo permite que elas experimentem o mundo de maneira segura e divertida, estimulando a criatividade, a imaginação e o pensamento divergente.
Individualidade e Diversidade: Cada criança é única, com seu próprio ritmo de desenvolvimento, interesses e estilos de aprendizagem. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar a individualidade de cada criança no processo educativo. Algumas podem aprender melhor por meio de atividades práticas e experiências concretas, enquanto outras podem preferir a exploração intelectual e a resolução de problemas. Ao adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais de cada criança, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.
Interação Social: A aprendizagem no mundo infantil é fortemente influenciada pelas interações sociais com os pares, familiares e adultos significativos. Por meio dessas interações, as crianças aprendem a compartilhar ideias, a cooperar, a resolver conflitos e a construir relacionamentos interpessoais saudáveis. O ambiente social também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, fornecendo oportunidades para a prática e a ampliação do vocabulário, bem como para o desenvolvimento de habilidades de escuta e expressão.
Construção Ativa do Conhecimento: De acordo com teorias construtivistas da aprendizagem, as crianças não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sim construtores ativos do seu próprio entendimento do mundo. Ao interagir com o ambiente, as crianças constroem significados, fazem conexões e desenvolvem conceitos por meio da assimilação e da acomodação.
Portanto, é importante proporcionar oportunidades para a exploração e a descoberta, permitindo que as crianças construam seu conhecimento de maneira autônoma e significativa. Essas características fundamentais da aprendizagem no mundo infantil destacam a importância de criar um ambiente educativo que valorize a curiosidade, o jogo, a diversidade, as interações sociais e a construção ativa do conhecimento, promovendo assim um desenvolvimento integral e saudável das crianças.

OBJETIVO

Para alcançar esse objetivo, precisamos de políticas sociais e econômicas consistentes. O foco deve ser erradicar a pobreza, reduzir a desigualdade social e criar oportunidades para todos e todas, gerando mais renda e riqueza e as distribuindo melhor. Precisamos aproveitar as oportunidades que as novas tecnologias, ancoradas na digitalização, e a indispensável descarbonização do planeta oferecem ao Brasil. A destruição da Amazônia nos condenaria ao isolamento e ao retrocesso. O seu desenvolvimento sustentável é o bilhete de entrada (ou saída) num mundo ameaçado pela emergência climática.
A educação infantil é etapa base para a chegada da criança aos anos iniciais do ensino fundamental, e tem se colocado diante dos desafios da contemporaneidade: como

INTERAÇÃO SOCIAL

Na sala de aula, as crianças estão reunidas em grupos para realizar uma atividade de construção com blocos. Enquanto algumas crianças discutem animadamente sobre como construir uma torre alta, outras estão trabalhando juntas para criar uma estrutura mais elaborada. Durante o processo, elas trocam ideias, compartilham sugestões e resolvem desafios encontrados no caminho. A interação social é palpável, com risadas e gestos de cooperação enchendo o ar.
Enquanto isso, do lado de fora da sala de aula, um grupo de crianças está envolvido em uma dramatização improvisada. Cada uma assume um papel diferente, criando um mundo imaginário onde exploram histórias e situações. Elas se comunicam ativamente, negociando os papéis, desenvolvendo o enredo e expressando suas emoções de maneira vívida. Essa interação social não apenas estimula a criatividade, mas também fortalece as habilidades de comunicação e colaboração das crianças.
Em outro canto da sala, duas crianças estão sentadas em uma mesa, compartilhando um

livro e discutindo sobre a história que estão lendo juntas. Elas fazem perguntas, compartilham suas interpretações e debatem sobre os personagens e eventos. Essa troca de ideias não apenas enriquece a compreensão individual de cada criança, mas também promove habilidades de pensamento crítico e análise.

Enquanto isso, no playground, um grupo maior de crianças está envolvido em um jogo de faz de conta. Eles estão interpretando diferentes papéis e imaginando um mundo fictício cheio de aventuras. Durante o jogo, eles aprendem a cooperar, a resolver conflitos e a trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum. Essa interação social espontânea é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças.

Em todas essas situações, a interação social desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Ao colaborar, comunicar-se e negociar com os outros, elas não apenas expandem seu repertório de habilidades sociais, mas também constroem conhecimento de maneira significativa e enriquecedora. Essas experiências sociais não apenas moldam o presente das crianças, mas também preparam o terreno para um futuro onde serão capazes de se relacionar de forma saudável e produtiva com os outros.

O PROMOVER UMA APRENDIZAGEM INTEGRAL NO MUNDO INFANTIL

O objetivo central da aprendizagem infantil é proporcionar um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e físicos. Para alcançar esse objetivo, é fundamental criar oportunidades de aprendizado que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, permitindo que explorem o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa.

Uma meta específica é desenvolver habilidades cognitivas essenciais, como linguagem, raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento crítico. Isso envolve proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, que estimulem o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos matemáticos e científicos, e a capacidade de analisar e interpretar informações de maneira reflexiva.

Além disso, o objetivo é promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, fornecendo estratégias para lidar com emoções, desenvolver empatia, construir relacionamentos saudáveis e resolver conflitos de forma construtiva. Isso inclui criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, e tenham oportunidades de expressar suas emoções e necessidades de maneira assertiva.

Por fim, o objetivo é preparar as crianças para se tornarem cidadãos ativos e participativos na sociedade, dotados de habilidades e valores que lhes permitam contribuir positivamente para o mundo ao seu redor. Isso envolve promover princípios éticos, responsabilidade social, respeito à diversidade e consciência ambiental, preparando as crianças para enfrentar os desafios do século XXI e construir um futuro mais justo e sustentável para todos. Em resumo, o objetivo da aprendizagem no mundo infantil é criar as bases para um desenvolvimento pleno e saudável das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo e contribuição para a sociedade.

METODOLOGIA: ABORDAGEM LÚDICA E EXPERIENCIAL NA APRENDIZAGEM INFANTIL

A metodologia adotada para promover a aprendizagem no mundo infantil baseia-se em uma abordagem lúdica e experiencial, reconhecendo o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio de atividades práticas e interativas, as crianças são convidadas a explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor, enquanto desenvolvem habilidades essenciais de forma natural e espontânea.

Além disso, a metodologia incorpora a aprendizagem baseada em projetos, oferecendo às crianças a oportunidade de investigar temas de interesse, resolver problemas do mundo real e colaborar com os colegas em atividades significativas e contextualizadas. Ao envolver as crianças em projetos construtivos e desafiadores, a metodologia estimula a curiosidade, a criatividade e a autonomia, promovendo um aprendizado pro-

fundo e duradouro.
Essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também cultivar habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe que serão fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças ao longo de suas vidas.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:
Um dos principais desafios da educação contemporânea é o fato de que educadores, alunos, pais e responsáveis ainda estão muito presos à ideia individualizadora e rígida do ensino tradicional. Isso dificulta uma verdadeira mudança e o desenvolvimento de alunos como seres humanos em toda sua complexidade.
Além disso, também é preciso superar a aversão que muitos alunos têm pela educação, vendo-a como uma obrigação rígida e desatualizada, sem conexão com sua realidade.
Para completar, a própria realidade dos alunos hoje está repleta de distrações. Fortalecer a educação contemporânea envolve incluir o ensino nos interesses desses estudantes.
Então é por esse ponto que vamos começar nossas reflexões sobre como superar os desafios da educação contemporânea.

INTEGRAR A ESCOLA COM A REALIDADE DOS ALUNOS
A realidade dos alunos fora da escola apresenta dois desafios consideráveis para a educação tradicional.
Para começar, os alunos hoje vivem com smartphones, conhecem as redes sociais desde a primeira infância e têm milhões de possibilidades que acabam tirando sua atenção do professor que leciona de forma discursiva na frente da turma.
O outro ponto é a desconexão com os desafios enfrentados por esses alunos em seu dia a dia, principalmente em comunidades mais pobres. As crianças e os adolescentes muitas vezes têm fome, medo e outras preocupações sérias que tornam difícil prestar atenção em uma aula de matemática em uma escola que não se preocupa com suas necessidades reais.
O caminho proposto pela educação contemporânea é levar a realidade, tanto atecnologia quanto os desafiospara dentro das aulas. Abordar os temas que fazem parte da vida dos alunos e ajudá-los a se desenvolver nesse mundo.
Ou seja: é quebrar o muro imaginário entre os mundos lá fora e aqui dentro. A escola deve ser uma extensão da vida do estudante, preparando-o para lidar com a própria realidade com o conhecimento adquirido.
Explorar as possibilidades da aprendizagem adaptativa, hoje, as aulas são rígidas, com alunos separados em turmas que seguem o mesmo calendário, as mesmas tarefas e o mesmo ritmo durante todo o período letivo. No entanto, isso ignora o fato de que cada aluno tem um ritmo diferente para aprender, além de interesses, habilidades e possibilidades distintas.
A aprendizagem adaptativa entende essa disparidade entre estudantes e propõe uma educação diferente, híbrida, usando a internet e os computadores para que os estudantes complementem o aprendizado em seu próprio ritmo.

UTILIZAR METODOLOGIAS ATIVAS
As metodologias ativas são um passo fundamental para quebrar a rigidez das aulas tradicionais, oferecendo métodos de ensino que colocam o próprio aluno no protagonismo de seu aprendizado.
Isso envolve a sala de aula invertida, a aprendizagem estruturada em projetos e em problemas, os projetos de equipe, entre outras possibilidades.
Assim, o conhecimento não é passado apenas de forma explicativa pelo professor, mas sim experienciado de várias maneiras diferentes e interessantes, que promovem um verdadeiro aprendizado, e não apenas a memorização dos conteúdos.

TRABALHAR O SOCIOEMOCIONAL
Aplicar a educação socioemocional nas escolas é outra característica da educação contemporânea.
Essa prática compreende ir além dos conteúdos, trabalhando também competências que ajudem os alunos a compreenderem suas próprias emoções e sentimentos, além de terem empatia pelos outros e atuarem em sociedade de maneira mais saudável, ou seja, é o desenvolvimento pleno da huma-

nidade dos estudantes, de forma integrada aos conteúdos escolares tradicionais.

COMBINAR O SOCIOEMOCIONAL COM A TECNOLOGIA

Um dos pilares da educação contemporânea é o uso da tecnologia como ferramenta transformadora no ensino.

Afinal, a revolução digital é uma realidade que faz parte da vida dos alunos. Levar isso às aulas, de forma integrada ao ensino socioemocional, pode ser realmente revolucionário.

PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação contemporânea busca favorecer um ensino da igualdade e do crescimento em comunidade. A inclusão é parte essencial desse objetivo, desenvolvendo um ambiente escolar muito mais acolhedor para todos.

MOTIVAR OS PROFESSORES PARA ENGAJAR A ESCOLA

A educação contemporânea só é possível com a participação total dos professores. Eles precisam entender essa transformação e batalhar, junto com a escola, para desenvolver a possibilidade de um ensino inclusivo.

Afinal, eles estão em contato direto com os alunos e possuem o maior potencial de fomentar essa transformação junto deles.

ACOMPANHAR EVENTOS DA EDUCAÇÃO

A evolução das escolas é algo constante e a melhor forma de se manter informado sobre as novidades em metodologias, boas práticas educacionais e tecnologias é a participação em eventos da área.

A proposta mostrou como o futuro da educação já chegou e discutiu as possibilidades que as escolas podem seguir para oferecer o que há de melhor em ensino e aprendizagem.

MELHORAR A EFICIÊNCIA DA ESCOLA

O futuro da educação envolve, também, um trabalho mais eficiente na gestão, eliminando a perda de tempo com burocracias e trabalhos manuais e permitindo a atenção total no desenvolvimento do conhecimento e das trocas entre alunos, educadores, pais e responsáveis.

É nesse cenário que um sistema de gestão escolar é tão importante. O Sponte otimiza completamente as tarefas da secretaria escolar, dá mais eficiência para a gestão financeira e facilita a gestão pedagógica, economizando tempo e melhorando os resultados.

O problema da falta de qualidade na educação das crianças tem sido pauta de batalhas constantes e vem caminhando em consonância com a demanda pela expansão. A proposta de professores de educação infantil em relação à educação das crianças deve estar contextualizada com a normatização da LDB, e dos demais documentos oficiais que regem esta ação, sempre pautados na identidade, autonomia e no desenvolvimento integral das crianças.

Embora, agora sabemos que todos os problemas que ja enfretavámos na educação infantil foram agravados com a pandemia, na verdade, a pandemia expôs muitas dificuldades que esta etapa já enfrentava, além de impor retrocessos.

Por fim, sabemos que sempre há um melhor caminho á ser seguido pelos educadores desde que não o fuja do contexto que é enfatizar a educação de forma integral nas unidades escolares e que o professor haja sempre com etíca amor e comprometimento.

CONSIDERAÇÕESFINAIS

Nesse sentido, é fundamental reconhecer o papel dos educadores na promoção de uma educação infantil de qualidade. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas também são facilitadores do desenvolvimento das crianças, criando oportunidades para que elas explorem seus interesses, experimentem diferentes formas de expressão e desenvolvam habilidades essenciais para o sucesso futuro. Além disso, os pais e cuidadores desempenham um papel igualmente importante como parceiros na educação de suas crianças, fornecendo apoio emocional, incentivo e um ambiente familiar rico em estímulos positivos.

Ao refletir sobre a importância da educação infantil, é preciso considerar também a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam o acesso universal a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso inclui investimentos em infraestru-

tura educacional, formação continuada de professores, desenvolvimento de currículos adequados e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

É importante a consciência de que tudo se caracteriza como vivências para a criança, e se trabnsforma em aprendizagem.. Para aclararmos com mais precisão o significado destas experiências, vejamos a observação de uma ação cotidiana da creche que pode evoluir para grandes aprendizagens, como por exemplo, o momento da refeição na creche, no qual a criança pode aprender a segurar os talheres utilizados em sua alimentação, aprender a sentar-se à mesa, saborear e testar os gostos, os sabores dos alimentos e \texturas, a importância da alimentação, e dos alimentos saudáveis, a cultura presente na refeição.

É certo que toda educação implica em cuidados, os quais se traduzem em educar. Porém, salientamos que educar vai muito além do ato de proteger. O educar é mais profundo e mais abrangente, pois exige a preocupação com o bem-estar da criança, com o planejamento de uma ação planejada, intencional em relação ao aspecto cognitivo e as aprendizagens que desembocam em um desenvolvimento significativo. Atualmente a luta pelo atendimento em educação infantil continua.

As autoridades têm prometido uma expansão, embora ainda possamos afirmar que estamos lutando permanentemente na busca por conseguir expansão e qualidade para o parco atendimento existente. Sendo assim, a busca pela ampliação deste binômio ainda se constitui em uma ação primordial, já que não há um atendimento para todas estas crianças e por isto mesmo, há uma luta pelo respeito e pela garantia dos direitos da criança pequena a terem acesso educacional de qualidade.

Por fim, somente por meio de um esforço conjunto entre governos, instituições educacionais e comunidades, poderemos assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e construir um futuro próspero e inclusivo, dentro do ambiente escolar, assim como o professor incluirá de todo seu profissioanalismo, para a escola se tornar um ambiente inclusivo.

REFERÊNCIAS

Canal futura:educação infantil e sua importancia para aprendizagem: Acesso em 29.03.24-conteúdo digital:https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/educacao-infantil-e-sua-importancia-para-aprendizagem

Instituto Alfa e Beto: pesquisas e oferece materiais educacionais voltados para a educação infantil e o ensino fundamental. Acesso em 26.03.24 conteúdo digital: https://www.alfaebeto.org.br

Instituto educacional e cultural ebenezer:a aprendizagem no mundo infantil. Acesso em 20.03.24- conteúdo digital:https://escolaebenezer.lmsestudio.com/site/curso/o-pedagogo-e-o-mundo-infantil

Ministério da Educação (MEC): políticas, programas e iniciativas relacionadas à educação infantil no Brasil. Acesso em 20.03.24 - conteúdo digital: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil

Revista Educacão Pública:As concepções de infância e o papel da família e da escola .acesso em 19.03.24 conteúdo digital: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância- Acesso em 24.03.24- conteúdo digital: https://www.unicef.org/brazil/educacao

AUTISMO E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO E A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE DOS PASSOS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo de trazer um pouco mais de conhecimento em torno do Transtorno do Espectro do Autismo e da importância de diagnosticar e intervir, pois as crianças com TEA podem apresentar vários prejuízos em suas interações sociais, como dificuldade de comunicação, comportamentos rígidos e com interesses restritos, impactando diretamente na vida das crianças e de suas famílias. Na educação infantil principalmente é fundamental que haja um entendimento adequado sobre o TEA e estratégias de intervenções específicas para atender às necessidades destas crianças, afinal as intervenções pedagógicas para a inclusão de alunos com autismo na Educação Infantil, exigem procedimentos metodológicos que indiquem práticas pedagógicas para que o professor consiga criar ambientes organizados, com flexibilidade e adaptações curriculares para conhecimento e estímulo das potencialidades de cada aluno e reconhecendo que o brincar e o lúdico são recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças com autismo.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão, Intervenção, Aprendizagem, Desenvolvimento

SUMMARY
This article aims to bring a little more knowledge about Autism Spectrum Disorder and the importance of diagnosis and intervention, as children with ASD may present various impairments in their social interactions, such as communication difficulties, rigid behaviors, and restricted interests, directly impacting the lives of the children and their families. In early childhood education, it is especially essential to have an adequate understanding of ASD and specific intervention strategies to meet the needs of these children, after all, pedagogical interventions for the inclusion of students with autism in Early Childhood Education require methodological procedures that indicate pedagogical practices so that the teacher can create organized environments, with flexibility and curricular adaptations to nurture and stimulate each student's potential, recognizing that play and playful activities are important resources in the teachinglearning process.

KEYWORDS: Inclusion, Intervention, Learning, Development

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista, o mais conhecido como (TEA) vem de uma condição do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se de diferentes formas e intensidades em cada criança e é essencial entender que o autismo não é uma doença, ou seja, não se trata de algo que “tem cura”, mas sim de uma condição com a qual a pessoa convive ao longo da vida, e por isso, o foco deve estar no desenvolvimento de habilidades, na adaptação e na promoção da autonomia. As crianças com TEA apresentam um desenvolvimento singular, que não deve ser compreendido apenas a partir de déficits, mas também de potencialidades e formas diferenciadas de perceber o mundo e muitas delas demonstram habilidades específicas, como excelente memória, atenção a detalhes, raciocínio lógico ou forte interesse por determinados temas, o que pode ser utilizado como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Nos primeiros anos de vida, período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais, torna-se fundamental a atenção aos sinais que possam indicar a presença do transtorno e é nesse contexto que a Educação Infantil assume um papel essencial, por ser muitas vezes o primeiro espaço coletivo em que a criança é inserida fora do ambiente familiar. De acordo com os Arts. 1° e 4° da Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015) toda criança com Transtorno do Espectro Autista possui o seu direto a permanência e práticas inclusivas, visando à promoção de oportunidades educativas, propiciando o seu desenvolvimento em diversas habilidades. Outro ponto im-

portante é a variabilidade do espectro, porque cada pessoa com TEA é única, podendo apresentar diferentes níveis de suporte, habilidades e dificuldades. Algumas crianças podem ter linguagem desenvolvida, enquanto outras apresentam dificuldades significativas na comunicação; algumas demonstram maior independência, enquanto outras necessitam de acompanhamento constante. Algumas crianças com autismo podem apresentar dificuldades em identificar, expressar e controlar emoções, o que pode resultar em comportamentos como crises, irritabilidade ou isolamento. Esses comportamentos não devem ser interpretados como desobediência, mas como formas de comunicação diante de sobrecargas ou dificuldades de compreensão do ambiente.

Também é fundamental considerar as questões sensoriais. Muitas crianças com autismo podem ser mais sensíveis (ou menos sensíveis) a estímulos como sons, luzes, cheiros, texturas e toques. Isso pode influenciar diretamente o comportamento e a forma como interagem com o ambiente.

Com isso o diagnóstico precoce do autismo é um fator determinante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita intervenções mais eficazes, respeitando suas necessidades e potencialidades. Quando identificado nos primeiros anos, o TEA pode ser acompanhado por estratégias pedagógicas e terapêuticas que favorecem a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança e dessa forma, a intervenção adequada não apenas contribui para o progresso individual, mas também promove um ambiente escolar mais acolhedor e preparado para lidar com a diversidade.

Diante disso, compreender a importância do diagnóstico e da intervenção na Educação Infantil é essencial para educadores, famílias e profissionais da saúde. A articulação entre esses atores possibilita a construção de práticas inclusivas, garantindo que a criança com autismo tenha acesso a um ensino de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AUTISMO

A intervenção psicopedagógica no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança e considerando que o autismo se manifesta de diferentes formas e intensidades, torna-se essencial que essa intervenção seja planejada de maneira individualizada, facilitando e respeitando as particularidades, limitações e potencialidades de cada um. Inicialmente, é indispensável a realização de uma avaliação detalhada, na qual o profissional irá identificar as dificuldades e habilidades da criança, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação, interação social, atenção e aprendizagem e a partir dessa análise, elabora-se um plano de intervenção com objetivos claros e alcançáveis, que orientam todo o trabalho psicopedagógico.

Após essa intervenção e analise, chega hora da utilização de estratégias estruturadas, que é de grande importância, uma vez que crianças com TEA tendem a responder melhor a ambientes organizados e previsíveis. Métodos como o ABA por exemplo são amplamente utilizados, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, comportamentais e sociais por meio de estímulos organizados e reforço positivo.

Além disso, a intervenção deve priorizar o desenvolvimento da comunicação, seja ela verbal ou por meio de recursos alternativos, favorecendo a expressão de necessidades, sentimentos e interações sociais. Também é importante paralelamente, o trabalho conjunto com a família, garantindo a continuidade das estratégias em diferentes ambientes e promovendo maior consistência no processo de aprendizagem dessa criança. Outro aspecto relevante é a adaptação das práticas pedagógicas, possibilitando que a criança participe ativamente das atividades escolares, respeitando seu ritmo e suas necessidades específicas. Dessa forma, a intervenção psicopedagógica contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a inclusão e o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, mas não menos importante é destacar que a intervenção deve ser contínua e constantemente avaliada, permitindo ajustes conforme a evolução da criança. Assim, a atuação psicopedagógica no autismo torna-se um instrumento essencial para pro-

mover autonomia, aprendizagem e qualidade de vida, favorecendo a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNOSTICO DO ESPECTRO AUTISTA

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois quanto mais cedo a condição é identificada, maiores são as possibilidades de intervenção eficaz. Nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta maior plasticidade, ou seja, maior capacidade de aprender e se adaptar, o que favorece significativamente os resultados das intervenções terapêuticas e educacionais, sendo assim quando o autismo é diagnosticado precocemente, é possível iniciar estratégias que estimulem a comunicação, a interação social, o comportamento e a aprendizagem de forma adequada às necessidades da criança. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes para a autonomia e para a inclusão, tanto no ambiente escolar quanto social. Quando há um diagnóstico realizado ainda na infância permite que a criança tenha acesso a estratégias específicas que estimulam áreas fundamentais como a comunicação, a interação social, o comportamento e a aprendizagem. Intervenções precoces podem reduzir dificuldades futuras, favorecer o desenvolvimento da linguagem e melhorar a capacidade de adaptação em diferentes ambientes, como a escola e o convívio social. Além disso, quanto mais cedo essas práticas são iniciadas, maiores são as chances de a criança desenvolver autonomia e independência ao longo da vida

Além disso, o diagnóstico antecipado permite que a família compreenda melhor as características da criança, reduzindo dúvidas e inseguranças, e possibilitando a busca por apoio profissional especializado. A escola também passa a ter condições de adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Por outro lado, a ausência ou o atraso no diagnóstico pode dificultar o desenvolvimento da criança, uma vez que impede o acesso a intervenções adequadas no momento mais favorável. Dessa forma, reconhecer os sinais precocemente e buscar avaliação especializada é essencial para garantir melhores oportunidades de desenvolvimento e qualidade de vida.

SINAIS PRECOCES QUE UMA CRIANÇA COM AUTISMO PODE DEMONSTRAR

Esse é um momento crucial, pois é os sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem surgir ainda nos primeiros anos de vida e, muitas vezes, estão relacionados a dificuldades na comunicação, na interação social e no comportamento, deixando muitas dúvidas e até mesmo deixado de lado por as pessoas não terem a certeza do que é de fato. É importante destacar que esses sinais variam de criança para criança, podendo aparecer com diferentes intensidades.

Entre os primeiros indícios, é comum observar a falta ou pouca resposta ao nome, mesmo quando a audição está normal. A criança também pode apresentar dificuldade no contato visual, evitando olhar diretamente para as pessoas, além de demonstrar pouco interesse em interações sociais, como brincar com outras crianças ou compartilhar atenção com adultos, um outro sinal frequente está relacionado à comunicação, pois algumas crianças podem apresentar atraso na fala, ausência de linguagem verbal ou uso incomum da linguagem, como repetir palavras e frases (ecolalia). Também pode haver dificuldade em expressar necessidades ou compreender gestos simples, como apontar ou dar tchau.

No comportamento, podem surgir movimentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou girar objetos. Além disso, a criança pode demonstrar interesse intenso por determinados objetos ou rotinas, apresentando desconforto ou irritação diante de mudanças no ambiente ou na rotina. Outros sinais incluem hipersensibilidade ou pouca sensibilidade a estímulos, como sons, luzes, texturas ou cheiros, e brincadeiras pouco simbólicas, ou seja, dificuldade em usar a imaginação, como fingir que um objeto representa outra coisa.

Reconhecer esses sinais precocemente é essencial para buscar avaliação especializada, pois quanto mais cedo houver identificação do autismo, maiores são as possibilidades de intervenção adequada, favorecendo o

desenvolvimento e a qualidade de vida da criança.

DESAFIOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AUTISMO

Quando pensamos em intervenção, pensamos em impedir algo de acontecer, a intervenção psicopedagógica no Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta diversos desafios que exigem preparo, sensibilidade e constante adaptação por parte dos profissionais envolvidos, e um dos principais obstáculos está na própria característica do transtorno, que se manifesta de formas variadas em cada indivíduo, tornando inviável a aplicação de estratégias padronizadas, ou seja, que não é igual para todos e dessa forma, o psicopedagogo precisa elaborar intervenções individualizadas, considerando as especificidades, limitações e potencialidades de cada criança.

Outro desafio importante refere-se às dificuldades de comunicação e interação social, que podem dificultar o vínculo entre a criança e o profissional. Muitas vezes, a criança com TEA apresenta resistência a mudanças, baixa tolerância à frustração e preferência por rotinas rígidas, o que pode impactar diretamente na condução das atividades propostas. Assim, torna-se necessário o uso de estratégias estruturadas e consistentes para favorecer a participação e o engajamento. Além disso, a adaptação das práticas pedagógicas também se configura como um desafio significativo, especialmente no contexto escolar. Nem sempre as instituições estão preparadas para atender às necessidades específicas dessas crianças, seja por falta de recursos, formação adequada dos professores ou apoio especializado. Isso pode comprometer a efetividade da intervenção e o processo de inclusão. A intervenção conjunta do professor, da família e da rede de apoio é essencial para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois garante um acompanhamento mais completo, consistente e eficaz. O professor contribui com adaptações pedagógicas e estratégias inclusivas no ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e a socialização. A família, por sua vez, reforça esses estímulos no dia a dia, oferecendo suporte emocional e continuidade às intervenções. Já a rede de apoio, formada por profissionais especializados, auxilia com orientações e intervenções específicas. Dessa forma, quando todos atuam de maneira integrada, a criança tem maiores chances de desenvolver suas habilidades, conquistar autonomia e alcançar uma melhor qualidade de vida.

Um outro ponto a ser discutido é como deve proceder o professor que tem mais de um aluno com TEA dentro da mesma sala, pois existem vários níveis de espectro autista e cada criança como já foi dito é única, então nesses casos a sala de aula exige planejamento cuidadoso, justamente porque o espectro envolve diferentes níveis de suporte, habilidades e necessidades, ou seja, não funciona colocar todos na mesma atividade e esperar o mesmo resultado, o correto é organizar o ensino de forma estruturada, flexível e individualizada dentro do grupo.

Primeiramente é essencial que o professor realize uma avaliação inicial de cada criança, identificando suas capacidades, dificuldades, formas de comunicação e nível de autonomia e só a partir disso, é possível propor atividades que tenham um mesmo objetivo geral, mas com diferentes níveis de exigência. Por exemplo, enquanto uma criança trabalha com fala, outra pode usar figuras ou gestos para participar da mesma atividade. Outro ponto fundamental é o uso de atividades estruturadas e previsíveis, porque crianças com TEA tendem a responder melhor quando sabem o que vai acontecer, pois não será surpreendida então o professor deve organizar a rotina com apoio visual, instruções claras e etapas bem definidas.

Por fim, destaca-se o desafio da necessidade de acompanhamento constante e avaliação contínua, uma vez que o desenvolvimento da criança com autismo não ocorre de forma linear. O profissional precisa revisar frequentemente as estratégias utilizadas, adaptando-as conforme a evolução e as novas demandas apresentadas.

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS APÓS O DIAGNÓSTICO DO TEA

Quando a família recebe o diagnóstico de autismo, é importante buscar a orientação de profissionais especializados para que possam melhor saber como lidar e melhorar

a qualidade de vida dessa criança. A ajuda de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, dentre outros profissionais podem ajudar a desenvolver um plano de tratamento personalizado, com intervenções específicas para as necessidades da criança. Além disso, é essencial envolver essa família no processo de tratamento, fornecendo suporte emocional e orientações sobre como lidar com desafios comuns do autismo. Algumas estratégias importantes incluem a criação de rotinas estruturadas, um estabelecimento de metas claras e o uso de técnicas de comunicação alternativa, como a comunicação por imagens. Também podemos incluir programas de intervenção precoce, como a terapia comportamental aplicada (ABA) e a terapia ocupacional. Existem outros recursos úteis incluem a participação em workshops e palestras sobre autismo, a busca por literatura especializada e a consulta a profissionais de saúde mental especializados em autismo

QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE A FAMÍLIA E A ESCOLA ENCONTRAM APÓS O DIAGNOSTICO NAS CRIANÇAS COM TEA

Após o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto a família quanto a escola costumam enfrentar desafios significativos, que envolvem aspectos emocionais, estruturais e educacionais, que dificultam na evolução e melhor qualidade de vida da criança.

No contexto familiar, uma das principais dificuldades está no processo de aceitação, afinal muitos responsáveis passam por sentimentos como medo, insegurança e dúvidas sobre o futuro da criança. Além disso, há a necessidade de reorganizar a rotina, adaptando o dia a dia às necessidades específicas do filho, o que pode incluir acompanhamento com diversos profissionais, terapias e maior dedicação ao desenvolvimento da criança. Outro desafio é a falta de informação ou orientação adequada, o que pode gerar insegurança sobre como agir diante de comportamentos, dificuldades de comunicação ou crises.

Já no ambiente escolar, as dificuldades geralmente estão relacionadas à falta de preparo e formação específica dos professores para lidar com o autismo. Muitas instituições ainda não possuem recursos pedagógicos adaptados ou estratégias inclusivas bem estruturadas. Isso pode dificultar a participação da criança nas atividades, exigindo constantes adaptações no ensino. Além disso, há desafios na promoção da inclusão social, como a interação com outras crianças e a mediação de comportamentos em sala de aula.

Outro ponto importante é a comunicação entre escola e família, que nem sempre ocorre de forma eficiente. A ausência de alinhamento pode prejudicar a continuidade das estratégias utilizadas com a criança, dificultando seu progresso.

Dessa forma, tanto a família quanto a escola precisam de apoio, orientação e preparo para lidar com as demandas do TEA. O trabalho conjunto, aliado à informação e à busca por estratégias adequadas, é essencial para superar essas dificuldades e garantir o desenvolvimento e a inclusão da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos abordados, compreende-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige um olhar atento, sensível e qualificado desde os primeiros anos de vida, com isso a identificação dos sinais precoces, aliada ao diagnóstico realizado de forma antecipada, possibilita intervenções mais eficazes, aproveitando o período de maior desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica se destaca como um instrumento essencial para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, contribuindo para a construção da autonomia e para a inclusão no ambiente escolar. No entanto, não podemos esquecer como já discutido, esse processo não está isento de desafios, sendo necessário o planejamento individualizado, a utilização de estratégias adequadas e a constante adaptação às necessidades da criança.

Além disso, evidencia-se a importância do trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados, garantindo a continuidade das ações e favorecendo resultados mais significativos. A educação inclusiva, nesse contexto, deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que respeita as diferenças e valoriza o potencial de cada indivíduo. A intervenção psicopedagógica, nesse cenário, assume um papel

central, pois vai além do simples acompanhamento escolar. Ela atua diretamente na construção de habilidades essenciais, como comunicação, interação social, autonomia e aprendizagem, respeitando sempre o ritmo e as particularidades de cada criança. No entanto, para que essa intervenção seja realmente eficaz, é indispensável que ocorra de maneira contínua, planejada e baseada em práticas inclusivas.

Outro ponto relevante diz respeito aos desafios enfrentados ao longo desse processo. A necessidade de individualização das estratégias, a limitação de recursos em algumas instituições e a falta de formação específica de profissionais ainda representam barreiras significativas. Além disso, a participação ativa da família é fundamental, uma vez que o desenvolvimento da criança não acontece apenas no ambiente escolar, mas também no convívio familiar e social.

Investir no diagnóstico precoce e em intervenções adequadas no autismo não é apenas uma necessidade educacional, mas também um compromisso social, que visa assegurar melhores oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e qualidade de vida para a criança. Diante dos aspectos discutidos, torna-se evidente que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda um olhar cada vez mais atento e preparado por parte da sociedade, especialmente no contexto educacional. A identificação dos sinais precoces e o diagnóstico realizado de forma ágil e responsável são fatores determinantes para que a criança tenha acesso a intervenções adequadas no momento mais favorável do seu desenvolvimento. É importante destacar, ainda, que a inclusão não deve ser vista apenas como a presença da criança com autismo na escola, mas como sua participação efetiva e significativa no processo de aprendizagem. Isso implica adaptações pedagógicas, acolhimento e respeito às diferenças, promovendo um ambiente que valorize a diversidade e estimule o potencial de todos. Outro fato importante e não menos significativo é o aumento da insegurança e do estresse familiar. Sem orientação, os responsáveis podem não saber como agir, o que pode gerar frustração, desgaste emocional e dificuldades no relacionamento com a criança.

Já no contexto escolar, a falta de conhecimento do profissional pode dificultar a inclusão, causando mais desconforto e levando à ausência de adaptações pedagógicas e à exclusão da criança das atividades. Isso também pode favorecer situações de preconceito, isolamento e até mesmo bullying.

Por fim, reforça-se que investir no diagnóstico precoce e em intervenções de qualidade no autismo é investir no futuro da criança. Trata-se de garantir não apenas avanços acadêmicos, mas também o desenvolvimento integral, a construção da autonomia e a melhoria da qualidade de vida. Assim, a união entre escola, família e profissionais especializados é essencial para que a criança com TEA tenha oportunidades reais de desenvolvimento e inclusão na sociedade e não podendo esquecer de sempre passar e obter as informações corretas, evitando mitos e preconceitos. O conhecimento adequado sobre o autismo contribui para uma sociedade mais inclusiva, empática e preparada para lidar com as diferenças.

Dessa forma, compreender o TEA vai além do diagnóstico e da intervenção: envolve respeito, inclusão, informação e a valorização das potencialidades de cada indivíduo, lembrando sempre que ao buscar orientação de profissionais especializados, desenvolver um plano de tratamento personalizado e acessar os recursos disponíveis, é possível oferecer o suporte necessário para ajudar a criança a superar os desafios do autismo. Lembre-se de que cada criança é única e pode responder de forma diferente às intervenções, por isso é fundamental adaptar o tratamento às necessidades individuais. Com o apoio adequado, é possível promover o desenvolvimento e o bem-estar da criança com autismo e de toda a família.

REFERÊNCIAS

Diagnóstico de autismo: A importância do diagnóstico precoce acesso em 04/04/2026 L13146 acesso em 04/04/2026

BRASÍLIA. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo - 2. Ed. rev. - Brasília: MEC, SEESP, .2004. 64p. (Educação infantil; 3) acesso em 05/04/2026

A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica acesso em 05/04/2026
COSTA, D.C.F. Intervenção Precoce no Transtorno do Espetro do Autismo. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa, julho de 2014.

Brasil - Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas acesso em 05/04/2026

Livro: Autismo na escola: Práticas Pedagógicas

Livro: Transtorno do Espectro Autista - Autora Nádia Garetta

Bastos, M. B. (2017). Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (pp. 135-148). Blucher.

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). Transtorno do Espectro Autista. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html [Links] Acesso em 10/04/2026 O que é autismo? Acesso em 24/04/2026

pWPIi9yduJYuJYd_2021-3-17-8-19-31.pdf acesso em 26/04/2026

Autismo: nova diretriz traz recomendações para diagnóstico e cuidado acesso em 26/04/2026

Livro: Autismo - Pesquisas e Relato acesso em 26/04/2026

Livro: Autismo - Uma Abordagem Multiprofissional acesso em 26/04/2026

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL