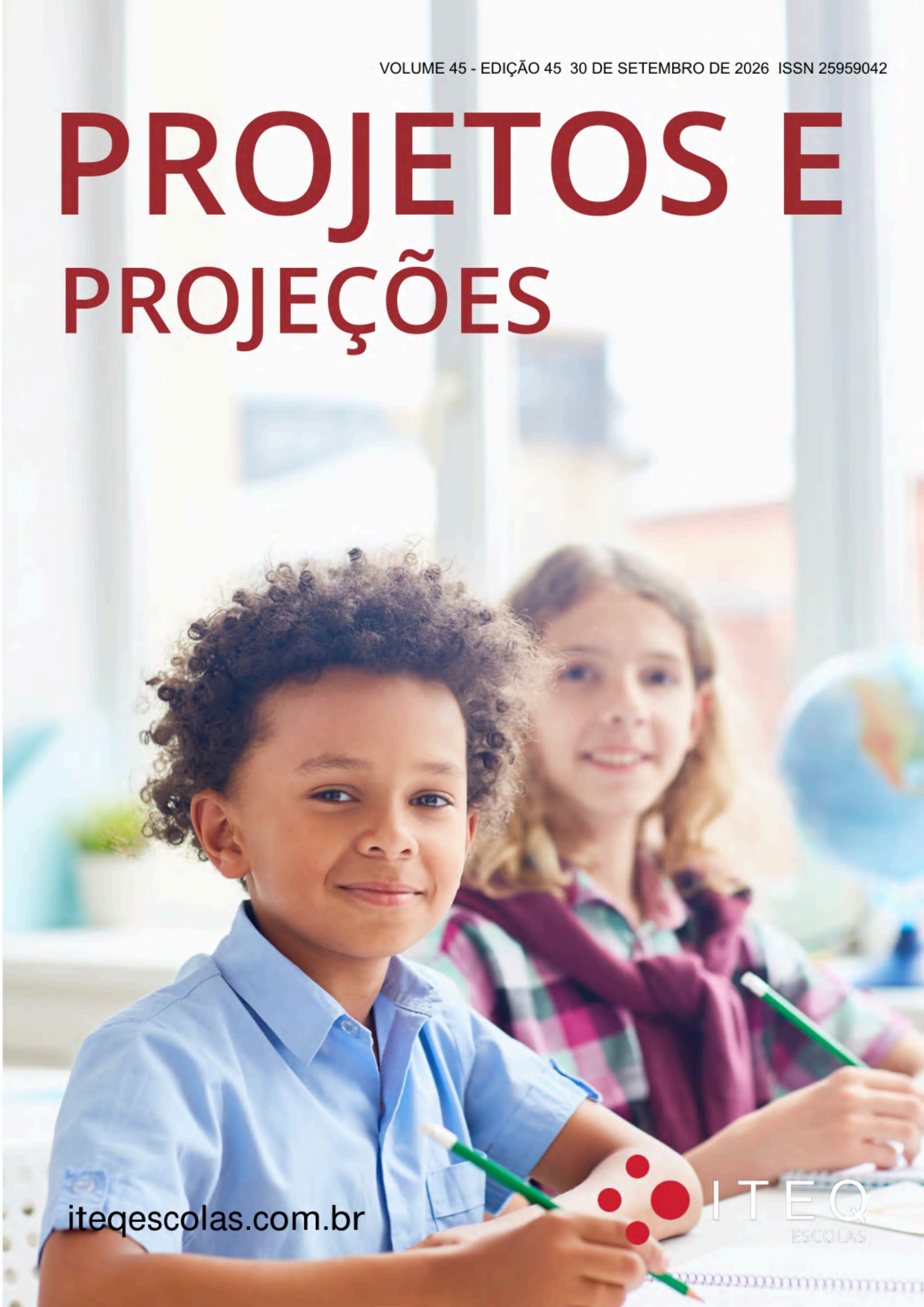
VOLUME 45 - EDIÇÃO 45 30 DE SETEMBRO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

EDITORIAL

A educação está inserida em uma sociedade que passa por constantes transformações tecnológicas, culturais e sociais. Novas ferramentas, plataformas e formas de comunicação fazem parte do cotidiano de estudantes e educadores, trazendo possibilidades, mas também desafios para o ambiente escolar. Diante desse cenário, pensar a educação contemporânea significa refletir sobre como a tecnologia pode ser integrada aos processos de ensino e aprendizagem de maneira consciente, criativa e significativa. Nesta edição, dedicada à tecnologia e à inovação na educação, reafirmamos nosso compromisso com uma escola aberta às transformações e preparada para os novos caminhos do conhecimento.

A presença da tecnologia na educação não representa apenas a utilização de computadores, celulares, plataformas digitais ou recursos audiovisuais. Ela envolve também uma mudança na maneira de ensinar, aprender, pesquisar, comunicar e produzir conhecimento. Quando utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, a tecnologia pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimular a participação dos estudantes e favorecer experiências mais interativas e diversificadas.

Os trabalhos reunidos nesta edição apresentam reflexões e experiências relacionadas ao uso das tecnologias no cotidiano educacional. Temas como metodologias ativas, inteligência artificial, educação híbrida, cultura digital, recursos tecnológicos e formação docente são abordados a partir de diferentes perspectivas. As discussões propostas buscam compreender não apenas as potencialidades dessas ferramentas, mas também os desafios que acompanham sua presença cada vez maior nos espaços educativos.

Inovar na educação, entretanto, não significa simplesmente substituir práticas tradicionais por ferramentas digitais. A inovação está relacionada à capacidade de repensar estratégias, criar novas possibilidades e colocar o estudante em uma posição mais ativa diante de sua própria aprendizagem. Nesse processo, o professor continua exercendo um papel fundamental como mediador, orientador e responsável pela construção de experiências que façam sentido para diferentes realidades e necessidades.

Também é necessário considerar que o acesso à tecnologia ainda ocorre de maneira desigual. Falar sobre inovação educacional implica discutir inclusão digital, infraestrutura, formação profissional e condições para que todos os estudantes possam usufruir das possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos. Uma educação verdadeiramente inovadora precisa estar comprometida não apenas com o avanço das ferramentas, mas também com a democratização das oportunidades de aprendizagem.

A formação dos profissionais da educação ocupa, nesse contexto, um lugar essencial. Professores e gestores precisam ter acesso a espaços de formação, experimentação e diálogo que lhes permitam compreender as novas tecnologias e utilizá-las de maneira crítica e responsável. Mais do que dominar ferramentas, é importante desenvolver a capacidade de avaliar quando, como e por que determinado recurso pode contribuir para o processo educativo.

Esta edição é, portanto, um convite para refletirmos sobre os caminhos que a educação pode construir diante das transformações tecnológicas. As mudanças fazem parte do nosso cotidiano, mas cabe à escola atribuir sentido a elas e utilizá-las em favor da aprendizagem, da criatividade, da autonomia e da participação dos estudantes. A tecnologia pode abrir novas portas, mas são as escolhas pedagógicas que definem quais caminhos serão percorridos.

Que cada página desta revista estimule novos olhares, experiências e possibilidades. Que professores, estudantes, gestores e demais profissionais da educação encontrem aqui inspiração para experimentar, questionar e transformar suas práticas. Porque inovar na educação não é apenas acompanhar o futuro: é construir, no presente, novas formas de ensinar, aprender e compartilhar conhecimento.

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

EXPEDIENTE

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 setembro 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. 45, n. 45 (set. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Alfabetização. 2. Autistas. 3. Educação ambiental. 4. Leitura - Primeira infância. 5. Manifestações artísticas. 6. Manifestações linguísticas. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

Tecnologia e Inovação na Educação: Novos Caminhos para Ensinar e Aprender

A transformação tecnológica tem provocado mudanças significativas na sociedade e, consequentemente, nas formas de ensinar e aprender. No contexto educacional, recursos digitais, novas metodologias e diferentes ferramentas de aprendizagem vêm ampliando as possibilidades pedagógicas e criando novas formas de interação entre professores, estudantes e conhecimento. Nesse cenário, pensar a educação diante das transformações tecnológicas signifi-
i
ca compreender como a inovação pode contribuir para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, acessíveis e significativos.

Esta publicação surge com o propósito de reunir estudos, experiências e reflexões sobre o uso consciente e pedagógico das tecnologias no ambiente educacional. Os textos apresentados nesta edição abordam diferentes possibilidades de inovação, destacando práticas desenvolvidas por professores, pesquisadores e profissionais que buscam integrar recursos tecnológicos às necessidades reais dos estudantes. As contribuições reforçam que a tecnologia, quando utilizada de maneira planejada e crítica, pode atuar como instrumento de apoio à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de novas competências.

Ao longo desta edição, o leitor encontrará discussões sobre metodologias ativas, ferramentas digitais, inteligência artificial, educação híbrida, cultura digital, formação docente e novas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem. Também são apresentadas reflexões sobre os desafios relacionados ao acesso às tecnologias, à inclusão digital e à necessidade de preparar educadores e estudantes para uma sociedade cada vez mais conectada. As experiências reunidas demonstram que inovar na educação vai além da utilização de equipamentos e plataformas, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas e na maneira de compreender o processo educativo.

A revista se apresenta, portanto, como um espaço de diálogo e reflexão sobre os caminhos que a educação pode percorrer diante das transformações tecnológicas. Mais do que acompanhar as mudanças, cabe à escola compreender suas possibilidades, limites e impactos, utilizando a inovação de forma responsável e alinhada aos objetivos educacionais. Que os textos desta edição contribuam para ampliar perspectivas, estimular novas práticas e fortalecer uma educação capaz de integrar conhecimento, criatividade, tecnologia e participação em favor de aprendizagens cada vez mais significativas.

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

SUMÁRIO

1- **PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO 10

2- **FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE**
ADRIANA DE ALMEIDA MORAES 17

3- **O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE.....23

4- **O BRINCAR E O APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ANDRESSA MUNHOZ ROMAN.....33

5- **A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA 41

6- **O PAPEL DO PROFESSOR PARA O NEURODESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS.....47

7- **AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO**
CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL.....54

8- **EDUCAÇÃO INFANTIL - LÚDICO: APRENDA BRINCANDO**
CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA 64

9- **ENSINO DE LÉXICO**
CAROLINE DOS SANTOS CUNHA 73

10- **A POÉTICA DO CORPO ENFERMO E O MANIFESTO POLÍTICO DE CAZUZA NA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA**
DANIEL VANDERLEI MARCUCCI.....81

11- **FILOSOFIA E LIBERDADE: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA**
DENISE YARA BISPO DOS SANTOS RIBEIRO.....88

12- **AEE E A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS ACESSÍVEIS**
DIANA MOTA MOREIRA 95

13- **A GINGA DOS DIREITOS: A CAPOEIRA ESCOLAR INCLUSIVA COMO ELO PEDAGÓGICO ENTRE A LEI Nº 10.639/03, A LDB E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**
DONIZETE FERREIRA BARBOSA.....102

14- **A REPRESENTAÇÃO RACIAL NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA**
ELENICE NEVES ROMUALDO.....109

15- **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA**
ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA.....116

16- **CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS, INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ELIZETE CHAVES BENTO.....125

17- **TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ELLEN PEREIRA DOURADO DA SILVA.....133

18- **IMPRENSA, CLASSE OPERÁRIA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: O COMITÊ DE IMPRENSA NA GREVE GERAL DE 1917 EM SÃO PAULO**
EMERSON DA SILVA SOUSA 142

19- **O PAPEL DAS EMOÇÕES E DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA.....149

20- **O PARAFUSO DE ARQUIMEDES E A CULTURA MAKER: UMA TRAJETÓRIA DO LETRAMENTO DIGITAL AO PROTAGONISMO AUTÔNOMO NO ENSINO FUNDAMENTAL**
FABIO FERNANDO DE ARAÚJO.....157

21- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A VIDA SUSTENTÁVEL**
FÁBIO SANTOS MENEZES SILVA.....163

22- **ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE INTERAÇÕES, LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**
FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES.....172

23- **EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS E VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO**
GABRIEL HENRIQUE DE FREITAS GONÇALVES ...181

24- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**
GILMARA VAZ DE ALMEIDA 188

25- **UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO EU E A ESCRITA EM CLARICE LISPECTOR, CHARLES BAUDELAIRE E CESÁRIO VERDE**
ISABELLE RIBEIRO COSTA 195

26- **A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA**
JEFERSON DOS SANTOS.....202

27- **IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO**
JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO.....211

28- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OBSTACULOS COMTEMPORÂNEOS E PROPOSTAS PARA UMA ESCOLA IGUALITARIA**
JULIANA BORGES ORTEGA 218

29- **O TRABALHO COM AS PERSONALIDADES NEGRAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
LILIAN LUZIA DA SILVA.....227

30- **AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS COMO TEMÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**
LINDINALVA CABRAL 235

31- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO.....244

32- **A INTERSETORIALIDADE ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA**
LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA.....252

33- **O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**
LUCIA DE SOUSA BELAS.....259

34- **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: REGISTROS, ESCUTA E REFLEXÃO COMO FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO**
LUCIVANIA DA SILVA SANTOS.....267

35- **AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO**
MARIA VALDINÊS MATOS SANTOS.....280

36- **O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA PRATICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARILANDE SOUSA DELFINO.....286

37- **O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
MARISA AMÉRICO BONGIOVANI.....296

38- **LENDO PARA BEBÊS - ENTRELAÇANDO ESCOLA E FAMÍLIA**
MARTA MAGNA DOS SANTOS.....305

39- **A ILUSÃO DA EDUCAÇÃO DO PASSADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ANTIGAMENTE E OS DESAFIOS DOS JOVENS DE HOJE**
MICHELE APARECIDA FRANÇA DOS SANTOS.....313

40- **TERRITÓRIO, ESCOLA E DIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A INFLUÊNCIA DO TERRITÓRIO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR**
MICHELE VIRIATO GONÇALVES DE AZEVEDO.....320

41- **A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS**
MIRIAM CRISTINA BARBOSA.....327

42- **O QUE PODE O CORPO? O MOVIMENTO CORPORAL COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA.....335

43- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
NEIDIANA PEREIRA DE JESUS SILVA 342

44- **O COLAPSO ANUNCIADO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL**
ORLANI NATAL RIBEIRO 349

45- **DO PASSADO AO PRESENTE: UMA VIAGEM PELA ARTE BRASILEIRA UM PERCURSO DAS ORIGENS ÀS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS**
PATRICIA APARECIDA KIMURA 355

46- **ANÁLISE DE REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: AUTORES DE LÍNGUA INGLESA VS. AUTORES EM LÍNGUA PORTUGUESA**
PATRICIA BAPTISTA YOGUILHERVICCI.....364

47- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
PATRICIA DE ARAUJO SILVA.....371

48- **METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**
PAULA DIAS DOS SANTOS BANDEIRA 378

49- **OS DESAFIOS DO ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NÍVEL 3 DE SUPORTE**
RAQUEL FREIRE DE QUEIROZ LEITE 385

50- **EXCLUSÃO NA INCLUSÃO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR**
RAQUEL PEREIRA PAZ.....390

51- **STORYTELLING E NEUROEDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA APRIMORAR O ENGAJAMENTO E A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS**
ROSELI TEIXEIRA ALVES.....399

52- **O BALLET NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR, EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS**
SANDRA BARBOSA DA SILVA 408

53- **A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A CULTURA DO BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR**
SARA DOS SANTOS SOARES GOMES DE OLIVEIRA.....416

54- **MEMÓRIA E CLÍNICA: ASPECTOS CORPORIFICADOS EM RELATOS DE SUJEITOS COM ALZHEIMER EM CONSULTAS CLÍNICAS**
SIMONE ALENCAR FRONZA.....423

55- **POVOS INDÍGENAS E PRODUÇÃO VISUAL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: A REPRESENTATIVIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS**
SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO.....432

56- **A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIONE DE OLIVEIRA LOPES.....440

57- **LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA 449

58- **A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE: AGUÇANDO O OLHAR**
TAIS DO NASCIMENTO CIRELLO.....458

59- **LEI 10.639/2003: ENTRE A OBRIGATORIEDADE LEGAL E OS DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO**
TATIANE FERREIRA DE SOUZA 466

60- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES.....475

61- **DISLEXIA E BULLYNG UM DILEMA NA HORA DA APRENDIZAGEM**
THIAGO DE JESUS 484

62- **ECONOMIA SOLIDÁRIA NA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: CAMINHOS EMOCIONAIS, AFEIVOS E ECONÔMICO**
VALNEI DOS SANTOS SOUZA.....492

63- **O PAPEL DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA**
VANESSA SILVA DE BARROS.....498

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

ADNA MARIA DO NASCIMENTO

Resumo:
Este artigo analisa práticas educativas voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, discutindo fundamentos teóricos, desafios pedagógicos e estratégias que favorecem a inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica integrativa, articulando contribuições da educação inclusiva, da psicologia do desenvolvimento e das políticas públicas educacionais. São abordados aspectos relacionados à adaptação curricular, mediação docente, organização do ambiente escolar, avaliação formativa e parceria entre escola e família no processo educativo. A análise evidencia que a inclusão efetiva de estudantes com TEA exige planejamento pedagógico intencional, formação continuada dos professores e práticas estruturadas que promovam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo. Conclui-se que a escola inclusiva deve garantir não apenas o acesso à educação, mas também participação ativa, aprendizagem significativa e respeito às singularidades de cada estudante em diferentes contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Anos iniciais; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Mediação docente.

ABSTRACT
This article analyzes educational practices aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary education, discussing theoretical foundations, pedagogical challenges, and strategies that promote school inclusion and the integral development of students. The research is based on an integrative literature review, articulating contributions from inclusive education, developmental psychology, and educational public policies. The study addresses aspects related to curricular adaptation, teacher mediation, school environment organization, formative assessment, and the partnership between school and family in the educational process. The analysis highlights that the effective inclusion of students with ASD requires intentional pedagogical planning, continuous teacher training, and structured practices that foster cognitive, social, emotional, and communicative development. It is concluded that inclusive schools should guarantee not only access to education, but also active participation, meaningful learning, and respect for the singularities of each student in different school contexts.

KEY-WORDS: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Early years; Pedagogical practices; Teaching mediation.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre a escola e o direito à aprendizagem. Nos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que as crianças começam a construir conhecimentos essenciais para sua formação, torna-se ainda mais importante pensar em práticas que garantam a participação de todos os estudantes, inclusive daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA apresenta características relacionadas principalmente à comunicação, à interação social e ao comportamento, manifestando-se de formas diferentes em cada criança. Por isso, não existe uma única maneira de ensinar ou incluir alunos autistas no ambiente escolar. Cada estudante possui seu próprio tempo, suas dificuldades, interesses e potencialidades, o que exige do professor sensibilidade, observação e flexibilidade no planejamento das atividades.

Nessa perspectiva, a inclusão não deve acontecer apenas como presença física da criança na sala de aula. É necessário que ela parti-

cipe das experiências escolares, desenvolva vínculos, sinta-se acolhida e tenha oportunidades reais de aprendizagem. A mediação do professor, o ambiente organizado e as relações construídas no cotidiano escolar fazem diferença no desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses estudantes.

Além disso, o trabalho inclusivo depende da atuação conjunta entre escola, família e demais profissionais envolvidos no acompanhamento da criança. Quando existe diálogo e parceria, torna-se mais possível compreender as necessidades do estudante e construir estratégias pedagógicas mais adequadas à sua realidade.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de a escola reconhecer a diversidade como parte natural do ambiente educativo. Cada criança aprende de maneira diferente, e compreender isso é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas. No caso dos estudantes com TEA, respeitar o ritmo de aprendizagem e oferecer apoio adequado contribui para que eles participem das atividades escolares com mais segurança e autonomia.

Também é necessário compreender que a inclusão escolar envolve desafios que vão além da sala de aula. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, à falta de recursos pedagógicos e à ausência de apoio especializado. Mesmo assim, práticas simples, como a organização da rotina, o uso de recursos visuais e a construção de vínculos afetivos, podem favorecer significativamente o processo de aprendizagem e socialização da criança com TEA.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental na promoção de experiências inclusivas. Sua atuação exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade para perceber as necessidades dos estudantes e adaptar estratégias quando necessário. A escuta, a observação e a mediação constante tornam-se elementos importantes para que o ambiente escolar seja mais acolhedor e participativo.

Além dos benefícios para os estudantes com TEA, a inclusão também contribui para a formação de toda a comunidade escolar. A convivência com as diferenças favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito e da cooperação entre as crianças, fortalecendo relações mais humanas dentro da escola. Assim, construir práticas inclusivas significa promover uma educação comprometida não apenas com o acesso ao ensino, mas também com a valorização das singularidades e com o direito de todos à aprendizagem.

Nesta perspectiva, torna-se cada vez mais necessário ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas que realmente considerem as necessidades dos estudantes com TEA no cotidiano escolar. Mais do que cumprir determinações legais, incluir significa construir possibilidades para que cada criança se desenvolva de forma integral, participe das experiências coletivas e tenha suas potencialidades reconhecidas. Quando a escola assume esse compromisso, ela contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, confiantes e socialmente participativos.

Diante disso, este artigo busca discutir práticas educativas voltadas para crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre caminhos que contribuam para uma educação mais acolhedora, participativa e significativa para todos os alunos. Busca-se também compreender a importância da mediação docente e das estratégias inclusivas no desenvolvimento da aprendizagem e da socialização das crianças no ambiente escolar.

COMPREENSÃO DO TEA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Entender o TEA no contexto escolar é condição essencial para evitar interpretações equivocadas de comportamentos e para planejar intervenções adequadas. Baptista (2019) afirma que o desconhecimento acerca do transtorno pode levar à interpretação equivocada de comportamentos, gerando práticas excludentes ou pouco eficazes.

Muitas vezes, atitudes como isolamento, dificuldade de contato visual ou resistência a mudanças são vistas apenas como indisciplina ou desinteresse, quando na verdade fazem parte das características do transtorno. Crianças com TEA podem apresentar desafios na comunicação pragmática, na com-

preensão de regras sociais e na flexibilidade cognitiva.
Contudo, também demonstram interesses específicos, habilidades particulares e grande capacidade de concentração em temas de seu interesse.
Segundo Orrú (2016), "o estudante com autismo aprende, mas aprende de modo diferente, exigindo estratégias específicas que respeitem sua forma singular de perceber o mundo" (p. 41). Quando reconhecidas e valorizadas, essas potencialidades podem se tornar pontos de partida para o processo de ensino.
Assim, o papel da escola é compreender que essas crianças aprendem, embora possam precisar de caminhos diferenciados para isso. A reorganização metodológica torna-se, portanto, indispensável.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Garantir que todos aprendam implica repensar o currículo e as estratégias de ensino. A adaptação curricular, nesse contexto, não significa reduzir conteúdos, mas reorganizar a forma como são apresentados e trabalhados. Para estudantes com TEA, pode ser necessário fragmentar tarefas, ampliar o tempo de execução, utilizar recursos visuais, diversificar instrumentos de avaliação e propor atividades mais concretas. O foco deve estar na construção do conhecimento, e não apenas no cumprimento rígido de um planejamento padronizado.
Flexibilizar não é diminuir expectativas, mas criar condições reais de acesso. Quando o ensino é planejado considerando as necessidades do estudante, ele se torna mais equitativo e significativo.
Além disso, pequenas mudanças na rotina escolar podem fazer grande diferença no processo de aprendizagem e participação da criança com TEA. A previsibilidade das atividades, a organização do ambiente e a utilização de estratégias que favoreçam a comunicação contribuem para que o estudante se sinta mais seguro e envolvido nas experiências escolares. Quando a escola passa a olhar para as necessidades individuais sem perder de vista o potencial de cada criança, o processo educativo se torna mais acolhedor, participativo e capaz de promover aprendizagens mais consistentes e assertivas.

ESTRUTURAÇÃO DO AMBIENTE E PREVISIBILIDADE

O ambiente escolar exerce forte influência no desenvolvimento da criança com TEA. Rotinas organizadas, antecipação das atividades e clareza nas instruções reduzem a ansiedade e favorecem a autonomia.
A organização do espaço físico, a delimitação de áreas para diferentes atividades e o controle de estímulos sensoriais excessivos contribuem para maior concentração. Quadros de rotina, sinalizações visuais e combinados claros auxiliam na compreensão das expectativas e promovem segurança emocional.
Pequenas mudanças na organização do ambiente podem gerar impactos significativos na participação e no desempenho acadêmico, pois "a previsibilidade reduz a ansiedade e aumenta a autonomia da criança com autismo" (MELLO, 2017, p. 58) e consequentemente contribui para maior concentração e engajamento.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ESTRUTURADAS

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se o ensino estruturado, o uso de comunicação alternativa, histórias sociais e a mediação por pares. Essas práticas ajudam a tornar as atividades mais previsíveis e compreensíveis.
Metodologias participativas também podem ser aplicadas, desde que cuidadosamente organizadas e mediadas, pois "a aprendizagem torna-se mais significativa quando o aluno participa ativamente da construção do conhecimento" (p. 21). A participação ativa do estudante deve ser estimulada de forma planejada, respeitando seu ritmo e suas necessidades.
O uso de recursos concretos, pistas visuais e instruções objetivas favorece a compreensão das propostas pedagógicas e amplia as possibilidades de engajamento.
Neste caso, a construção de uma rotina acolhedora e organizada contribui para que a criança com TEA desenvolva maior segurança nas interações e nas atividades escolares. Quando o estudante compreende o que

será realizado e encontra um ambiente previsível e respeitoso, tende a participar com mais autonomia e confiança. Nesse processo, o professor atua como mediador das experiências de aprendizagem, observando as necessidades da criança e ajustando as estratégias sempre que necessário para favorecer seu desenvolvimento e participação no cotidiano escolar.

DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

A inclusão escolar não se limita ao campo cognitivo. A dimensão socioemocional desempenha papel central na trajetória da criança com TEA. Dificuldades na compreensão de emoções e interações sociais podem impactar o convívio com os colegas. Por isso, atividades como dramatizações, jogos cooperativos e mediações intencionais são importantes para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Criar um ambiente de acolhimento e respeito fortalece vínculos e promove o sentimento de pertencimento, elemento essencial para o desenvolvimento integral. Mantoan (2015), diz que, a escola inclusiva deve promover pertencimento e reconhecimento, criando ambientes nos quais o estudante se sinta valorizado.

FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação da inclusão depende diretamente da formação dos professores. A complexidade do trabalho com a diversidade exige estudo continuo, reflexão sobre a prática e disposição para o trabalho colaborativo.

Professores que compreendem as especificidades do TEA tendem a se sentir mais seguros para adaptar atividades, mediar conflitos e propor intervenções adequadas. A formação continuada amplia repertórios pedagógicos e fortalece a prática inclusiva.

Além do conhecimento teórico, a troca de experiências entre os profissionais da escola também contribui significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas. O compartilhamento de estratégias, desafios e possibilidades permite que os professores construam soluções mais próximas da realidade vivida em sala de aula. Quando a equipe escolar trabalha de forma colaborativa, o processo de inclusão se torna mais consistente e acolhedor para todos os estudantes.

Outro aspecto importante é compreender que a formação docente não se limita à participação em cursos ou capacitações pontuais. Ela acontece também no cotidiano escolar, por meio da observação, da escuta e da reflexão sobre as experiências vividas com os alunos. O contato direto com a diversidade desafia o professor a repensar práticas, desenvolver novas formas de ensinar e ampliar seu olhar sobre o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a inclusão deixa de ser apenas uma exigência institucional e passa a fazer parte da construção de uma prática pedagógica mais humana e significativa.

ESCOLA E FAMÍLIA

A parceria entre escola e família é fundamental no processo de escolarização da criança com TEA. A comunicação constante possibilita alinhamento de estratégias e continuidade das intervenções.

Quando escola e família compartilham informações e objetivos, o estudante encontra maior estabilidade emocional e coerência nas orientações recebidas. Epstein (2001) afirma que "a cooperação entre escola e família amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento social" (p. 45).

Essa articulação fortalece o processo educativo e amplia as oportunidades de desenvolvimento.

Para além disso, o diálogo entre família e escola contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades, dificuldades e potencialidades da criança. Muitas informações sobre comportamento, formas de comunicação e interesses do estudante podem auxiliar o professor na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas ao cotidiano escolar. Da mesma forma, a família também passa a acompanhar de maneira mais próxima os avanços e desafios vivenciados pela criança na escola, fortalecendo vínculos e tornando o processo educativo mais acolhedor, participativo e significativo.

TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza exploratória e des-

critiva. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e das interações envolvidas na inclusão de crianças com TEA. O caráter exploratório possibilitou examinar diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o tema, enquanto o caráter descritivo permitiu sistematizar estratégias, adaptações e intervenções realizadas no contexto escolar.

Como procedimento principal, utilizou-se a revisão bibliográfica integrativa, articulando produções acadêmicas da área da educação inclusiva e do desenvolvimento humano. Complementarmente, foram consideradas observações pedagógicas em contextos inclusivos, contribuindo para análise situada das práticas

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas frentes complementares: levantamento bibliográfico e análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de anos iniciais localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, no bairro Cidade Tiradentes.

A escolha desse contexto não foi aleatória. Trata-se de uma unidade escolar inserida em um território marcado por diversidade cultural, desafios socioeconômicos e intensa demanda por políticas públicas educacionais. A escola atende estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e conta com matrícula de crianças público-alvo da educação especial, incluindo estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No campo empírico, foram analisados documentos produzidos no cotidiano escolar, que revelam como a inclusão se materializa na prática. Entre os materiais examinados estiveram planos de aula com adequações, sequências didáticas adaptadas, relatórios de acompanhamento pedagógico, registros reflexivos elaborados pelos professores, instrumentos avaliativos diferenciados e planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também foram considerados registros de reuniões pedagógicas e encontros com famílias.

Mais do que observar documentos formais, buscou-se compreender o movimento pedagógico que sustenta essas produções: as decisões tomadas pelos professores, os ajustes realizados ao longo do processo e as estratégias criadas para responder às necessidades reais dos estudantes.

Os dados foram organizados a partir de eixos temáticos que dialogam com os objetivos do estudo, mediação docente, adaptação curricular, organização do ambiente, avaliação e parceria com a família, permitindo uma análise articulada entre teoria e prática.

PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadores pedagógicos e profissionais com experiência na área da educação inclusiva.

A seleção ocorreu de forma intencional, priorizando profissionais que atuam diretamente com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista e que possuem experiência na implementação de adaptações curriculares, estratégias estruturadas de ensino e práticas de mediação voltadas à inclusão.

A participação desses sujeitos possibilitou compreender percepções docentes acerca dos desafios enfrentados na escolarização de crianças com TEA, das estratégias utilizadas para promover a aprendizagem e das condições institucionais que favorecem ou dificultam a inclusão.

Embora as famílias não tenham participado diretamente por meio de entrevistas formais, seus registros e participações em reuniões pedagógicas foram considerados como parte do contexto analisado. A comunicação entre escola e responsáveis revelou-se elemento essencial para a construção de estratégias mais coerentes e para o fortalecimento do vínculo com os estudantes.

Ao situar a pesquisa nessa realidade específica, uma escola pública da Zona Leste de São Paulo, o estudo ganha contornos concretos, evidenciando que a inclusão não acontece em abstrato, mas em territórios reais, atravessados por desafios sociais, estruturais e humanos que influenciam diretamente o fazer pedagógico.

MATERIAIS UTILIZADOS

Foram analisados planos de ensino adaptados, instrumentos avaliativos, planos de AEE, sequências didáticas estruturadas, recursos visuais, jogos pedagógicos adaptados, registros de evolução e documentos normativos relacionados à inclusão. A diversidade de materiais possibilitou triangulação de dados, favorecendo maior consistência e confiabilidade na análise das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Por tratar-se de pesquisa qualitativa com recorte contextual específico, os resultados não podem ser generalizados para todas as realidades escolares. Apesar dessas limitações, o estudo oferece contribuições relevantes para a compreensão das práticas educativas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista, evidenciando caminhos possíveis para o aprimoramento da inclusão escolar nos anos iniciais e para o fortalecimento de políticas educacionais orientadas pela equidade e pelo direito à aprendizagem.

Os apontamentos apresentados reforçam a importância de uma escola comprometida com a valorização das diferenças e com a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e acolhedoras. Nesse processo, o papel do professor torna-se fundamental, especialmente na organização de experiências que favoreçam a participação, a interação social e o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. A formação continuada e o suporte institucional também se mostram elementos essenciais para que a inclusão aconteça de maneira efetiva no cotidiano escolar.

Além disso, compreender a inclusão como um processo contínuo possibilita repensar concepções e metodologias construídas no ambiente educativo. Mais do que adaptar atividades, incluir significa reconhecer cada criança como sujeito de direitos e oferecer oportunidades reais de aprendizagem. Assim, a escola fortalece seu papel social ao promover uma educação mais humana e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais demanda muito mais do que a simples matrícula na classe comum. Ela exige uma reorganização consciente das práticas pedagógicas, planejamento estruturado e, sobretudo, um compromisso coletivo com a equidade. Incluir implica rever concepções, flexibilizar rotinas, repensar estratégias e, muitas vezes, desconstruir modelos tradicionais de ensino que ainda operam sob a lógica da homogeneidade.

A mediação docente mostrou-se elemento central para promover participação e aprendizagem. É no olhar atento do professor, na escuta sensível e na capacidade de ajustar percursos que a inclusão ganha forma concreta. A adaptação curricular, a organização intencional do ambiente e o uso de estratégias estruturadas ampliam as possibilidades de desenvolvimento e favorecem o acesso real ao conhecimento. Quando o planejamento considera a singularidade do estudante, o processo educativo deixa de ser excludente e passa a ser verdadeiramente formativo.

A dimensão socioemocional também se destaca como parte inseparável do processo educativo. Não há aprendizagem significativa sem vínculo, segurança e sentimento de pertencimento. Crianças com TEA, assim como todas as outras, precisam sentir-se reconhecidas em suas potencialidades. O acolhimento não é um gesto complementar, mas uma condição para que a aprendizagem aconteça de forma consistente e respeitosa. A formação continuada e o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e família fortalecem a inclusão e tornam o processo mais consistente. A escola que dialoga, que compartilha responsabilidades e que constrói estratégias em conjunto tende a responder de forma mais eficaz às demandas da diversidade. A parceria com a família, nesse contexto, amplia a compreensão sobre o estudante e favorece intervenções mais coerentes e alinhadas.

Além disso, é importante compreender que a inclusão escolar não acontece de forma imediata. Ela é construída diariamente nas

relações, nas escolhas pedagógicas e na maneira como a escola organiza suas práticas. Muitos desafios ainda fazem parte da realidade educacional, como a falta de recursos, de formação específica e de apoio institucional. Mesmo diante dessas dificuldades, ações pautadas no diálogo, na escuta e no planejamento coletivo podem fortalecer experiências inclusivas mais significativas.

Nesse processo, o professor assume um papel que vai além da transmissão de conteúdos. Sua atuação envolve acolher, incentivar interações, compreender limites e criar possibilidades para que cada estudante participe ativamente das experiências escolares. O estudante com TEA necessita de um ambiente em que se sinta seguro, respeitado e reconhecido em suas capacidades. Quando a escola compreende isso, a aprendizagem passa a acontecer de maneira mais humana, acessível e significativa.

Também se torna necessário construir uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. A inclusão não pode depender apenas da iniciativa individual de um professor, mas deve fazer parte da identidade da escola e do compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Quando a diversidade é entendida como parte natural do ambiente educativo, todos os estudantes aprendem a conviver de maneira mais empática, respeitosa e colaborativa.

Dessa forma, conclui-se que a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como princípio estruturante e assume a responsabilidade de criar caminhos pedagógicos flexíveis, garantindo a cada estudante o direito de aprender com dignidade e significado. Isso implica compreender que a inclusão não é um projeto paralelo nem uma prática eventual, mas parte integrante da identidade da escola. Trata-se de um movimento contínuo de reflexão, ajuste e reconstrução das práticas.

A efetivação da inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais exige sensibilidade, conhecimento técnico e compromisso ético. Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de assegurar que cada criança encontre na escola um espaço onde possa desenvolver suas capacidades, construir relações e perceber-se como sujeito de direitos. A inclusão se fortalece quando a escola transforma sua cultura institucional e passa a enxergar a diferença não como obstáculo, mas como elemento que amplia e enriquece o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2019.

EPSTEIN, Joyce L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 8. ed. São Paulo: AMA, 2017.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2019. ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

ADRIANA DE ALMEIDA MORAES

RESUMO
A formação docente é de suma importância para a qualidade de ensino e aprendizagem, as concepções, conceitos e ideologias desenvolvidas ao logo do curso de formação são conclusivas, gerando impacto direto no projeto educacional de uma nação. É necessário aproximar a teoria da prática, muitos estudantes de pedagogia desistem do curso ainda na fase de estágios por conta dessa distância, entre o que se aprende na universidade e o que realmente acontece na prática educacional. Dentro dos vários desafios para formação docente é fundamental também, ressaltar a importância da formação continuada, para que o docente esteja sempre se atualizando e se preparando para os novos desafios educacionais, ou seja, a formação tem que ser constante na vida profissional do professor. A formação docente no Brasil vem mudando e se transformando ao longo do tempo, apresentando fatores positivos e outros nem tanto, vários desafios estão presentes nessa formação docente, é preciso refletir, analisar, investir, aprimorar e transformar tal formação, para que tenhamos profissionais da educação bem preparados, valorizados e motivados contribuindo para uma formação de qualidade que reflete diretamente na qualidade da educação do país.

PALAVRAS CHAVE: Formação Docente, Profissão, Educação, Ensino, Desafios.

ABSTRACT
Teacher training is of paramount importance for the quality of teaching and learning, the conceptions, concepts and ideologies developed at the end of the training course are conclusive, generating a direct impact on the educational project of a nation. It is necessary to approximate the theory of practice; many students of pedagogy give up the course still in the stage of internships due to this distance between what is learned in the university and what actually happens in educational practice. Among the various challenges for teacher education, it is also important to emphasize the importance of continuing education, so that the teacher is constantly updating and preparing for the new educational challenges, that is, the training has to be constant in the professional life of the teacher. The teacher training in Brazil has been changing and transforming over time, presenting positive factors and others not so much, several challenges are present in this teacher training, it is necessary to reflect, analyze, invest, improve and transform such training, so that we have professionals of the wellprepared, valued and motivated education, contributing to a quality education that reflects directly on the quality of education in the country.

KEYWORDS: Teacher training, Profession, Education, Teaching, Challenges

INTRODUÇÃO

Para uma formação docente de qualidade é primordial pensar numa formação que ofereça um aperfeiçoamento teórico, didático e pedagógico que faça relação com a prática de ensino e aprendizagem aproximando esse futuro profissional da realidade escolar. Para tanto, serão apresentados caminhos e desafios que permeiam ao logo do tempo a formação docente inicial e continuada no Brasil.

Historicamente a formação docente, ou seja, a profissão do educador está diretamente ligada às transformações sociais, religiosas, políticas, culturais e filosóficas, causando influências direta ao processo de ensino e aprendizagem, muita das vezes doutrinando o ensino, baseando-se em situações políticas e sociais de cada época e contexto em que o país se encontra. É preciso estudar, analisar e refletir sobre a construção da formação docente no Brasil, como historicamente ela vem se constituindo para que possamos formar educadores consciente de como a educação precisa se transformar e melhorar diante das questões políticas e socias atuais, com isso teremos profissionais conscientes

da importância da sua atuação educadora com base numa formação de qualidade.
Há grandes desafios na formação e profissão docente, tais como investimentos, políticas públicas, valorização salarial, pesquisa, formação continuada e constante para o docente se atualizar e proporcionar um ensino atual, interessante e necessário para formar cidadãos consciente da sua realidade e que sejam capazes de causar transformações em seu meio social.

DESENVOLVIMENTO
No Brasil a formação de professores emerge após a independência, quando se começa pensar na organização da instrução popular. Se dá a primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, ou seja, a lei das escolas de primeiras letras, estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mutuo, os alunos mais adiantados deveriam ajudar um grupo de outros dez alunos supervisionado pelo professor, que também era treinado pela província.

A formação de professores no Brasil teve seus primeiros parâmetros estabelecidos em 1827, a lei das escolas das primeiras letras deveria treinar os professores da província brasileira, as províncias além de serem responsável pelo ensino elementar, também deveria responsabilizar-se pelo preparo dos professores (SAVIANI,2005, p.12).

A província do Rio de Janeiro instala a primeira escola normal do Brasil em 1835, cuja lei Provincial de 4 de abril de 1835 espiculava que

[...] a escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura pelo método lanscasteriano, cujos princípios doutrinais e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teoria e prática; elementos de geografia; princípios da mortal cristã e da religião oficial e gramática nacional. (SAVIANI,2005, p. 12-13)

Esse modelo de escola não durou muito tempo logo sendo fechada e outros modelos foram sendo instituídos nas províncias, mas sem formação teórica para os professores, eles eram apenas treinados, ou seja, uma formação prática sem base teórica. No período republicano que começou se consolidar um momento decisivo no campo educacional do Brasil, na década de 1890, quando é implantado o novo regime político, e nesse contexto que houve um momento decisivo na formação de professores no Brasil, com a implantação da República as províncias se tornaram estados federados.
É nesse contexto que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma na instrução pública que começou com o decreto nº 27 de 12 de março de 1890, que estipulava: "sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com conhecimento científico adequado as necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SÃO PAULO,1890).

Com isso, houve muitas mudanças na escola e no ensino, começa-se então pensar na formação para o professor, ou seja, também há necessidade de mudar e ampliar a preparação e formação docente, nesse sentido declara Rangel Pestana, mentor das primeiras iniciativas de reformulação da instrução publica: "Todo o aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivemos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepara - lós (Reis Filho, 1995, p.44).

Mas de fato ainda não acontecia a formação docente necessária, na década de 1920 desencadeou um amplo processe de organização do campo educacional impulsionada pelo movimento renovador encabeçada por Anísio Teixeira dão início as escolas laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebidas em bases científicas, nasce então o programa ideal que deveria ser implantado na formação dos professores, compreendendo três modalidades de cursos: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissionais, e curso de integração profissional.
Com estrutura que envolvia a escola da infância, escola primária e secundária, como

campo de experiência, demonstração e prática de ensino para os cursos de escola de professores, hoje conhecido como estágio, além disso havia também um Instituto de pesquisas educacionais tendo como diretor Lourenço Filho, ou seja, a escola normal se empenhou em pôr em prática a escola de professores.

Essas reformas citadas acima transformou a formação docente no Brasil, os professores não eram apenas treinados, eles eram formados com base científica e teórica e prática. Alguns anos depois foi criada a Universidade do Distrito Federal, instituída como escola de educação, na mesma época em São Paulo foi criado a USP, Universidade de São Paulo, foi sobre essa base que em 1939 que foram instituídos o curso de pedagogia e de licenciatura nessas duas universidades. Começou de fato acontecer uma formação docente mais qualificada, mas a cada contexto político e social essa formação ia se transformando, teve influências do regime militar e mudanças que implicaria na formação de professores e especialistas que embasou a resolução:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- No ensino de 1° grau, da 1ª a 4ª série, habilitação específica do segundo grau;
- No ensino de 1° grau da 1ª a 8ª série, habilitação específica do grau superior ao nível de graduação

Em todo ensino de 1° e 2° grau, habilitação específica obtida em nível superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Essa formação docente começou melhorar, mas ainda assim tinha desafios e várias defi
i
ciências, como atualmente ainda tem, levando o próprio governo buscar soluções. Assim o ministério da educação formulou em 1982 o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), como mecanismo de formação inicial e continuada de professores, os resultados desse projeto foram significativos merecendo uma avaliação global positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance foi restrito e não houve qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelo projeto para atuar nas escolas públicas.

No ano de 1996 o Brasil formou muitos professores ainda no ensino médio juntamente com o curso de magistério, que formava para pré-escola e series iniciais, lembrando bastante os antigos cursos da escola normal das províncias, por enfatizar mais a prática pedagógica do que teorias científicas, após alguns anos deixou de existir o curso de magistério no ensino médio, tendo somente o curso superior de pedagogia para poder atuar como professor.

Nossa sociedade absorveu em seu meio social a compreensão de que ser professor é dedicar-se ao máximo ao que faz, com amor e garra. Só que essa visão é a compreensão típica do que é o sacerdócio, e não uma profissão.

Uma profissão no mundo moderno, capitalista e de sociedade de mercado, não envolve amor ou garra, mas sim bons salários, carreira, e condições de trabalho.

Diante disso, ninguém mais se incomoda com os baixos salários e as péssimas condições de trabalho dos professores.

Atualmente a formação docente no Brasil ocorre através do curso de pedagogia e licenciatura, com programas de estágios oferecidos pelo governo com bolsas de estudos possibilitando a aproximação dos estudantes com a realidade escolar, hoje se foca demais na teoria e pouco no exercício docente de fato, ao contrário da formação de décadas atrás, portanto é necessário um equilíbrio entre teoria e prática nos cursos de formações, o grande desafio da profissão e formação docente é a desqualificação e desvalorização docente, baixos salários, salas lotadas com vários desafios que nem sempre é competência do professor, tais situações faz com que haja uma grande evasão no curso de pedagogia quando os estudante começam fazer estágios e conhecer essa realidade.

Outro desafio é referente a formação continuada do professor que se faz necessário, mas nem sempre é possível, a maioria dos professores trabalham em várias escolas para garantir um melhor salário, isso faz com eles tenham poucos recursos e tempo para continuar estudando, há poucos investimentos do governo para garantir a forma-

ção continuada docente no Brasil.
O PNE (Plano Nacional de Educação) dedica quatro de suas 20 metas aos professores: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Para que se tenha uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014. "Se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível", afirma a pesquisadora Bernadete Gatti, vice-presidente da Fundação Carlos Chagas.
Dentro das medidas adotadas no primeiro ano de vigência do PNE, em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passam de 2.800 para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.
Essas metas são projetos para serem alcançados a longo prazo, se de fato forem realizadas irá contribuir para uma melhor qualidade na formação docente do Brasil.
Dentro do desafio de preparar novos professores, a formação também deve incorporar a tecnologia e as novas linguagens. O professor tem que estar preparado para utilizar, no seu dia a dia, todos os equipamentos que podem oferecer uma aprendizagem diferenciada para os alunos. Mas, diante de todas essas competências e habilidades desejáveis, como saber se os professores formados estão aptos para lidar com a realidade da sala de aula?
Avaliar os professores que estão sendo formados também é um desafio para o país. De acordo com os especialistas na área, a grande questão é criar metas que não sejam punitivas, mas que consigam dar conta de avaliar os novos profissionais e oferecer suporte para o desenvolvimento da sua prática.
As novas diretrizes tentam lidar com um dos principais problemas da formação de professores no país: a articulação entre teoria e prática. Segundo Paula Weiszflog, coordenadora geral de pós-graduação e extensão do Instituto Singularidades, de São Paulo, muitos profissionais saem da universidade com o domínio do conteúdo, mas com pouca base didática. O professor chega na sala de aula totalmente despreparado porque não sabe como passar aquele conteúdo que viu.
Na universidade de Harvard, a pedagogia usada em cursos de negócios e de direito inspirou a escola de educação a usar o método de estudo de casos. "Eles tratam de situações reais e de escolas reais, permitindo ao professor trazer uma questão que pode ser muito complexa para o debate dentro da sala de aula.
No Brasil essa formação com casos reais está acontecendo com os projetos de estágios do governo onde o estudante a partir do terceiro semestre do curso de pedagogia ganha uma bolsa de estudo até o fim do curso de pedagogia, para esse estudante auxiliar e aprender com o professor formado e experiente nas situações reais de sala de aula, esses programas têm contribuído com formação docente.

Principais desafios para uma formação docente de qualidade:
A formação docente no Brasil enfrenta desafios estruturais para garantir qualidade, incluindo a desvalorização profissional, baixos salários e precariedade no trabalho. Obstáculos como a fragilidade na formação inicial, predomínio de ensino a distância (EAD) de baixa qualidade e a necessidade de formação continuada impactam a aprendizagem. A melhoria exige valorização, infraestrutura e currículos modernos.
Fatores que impactam a qualidade da formação docente de forma prejudicial:
Desvalorização da Carreira e Precariedade: A baixa valorização social e salarial desestimula novos talentos. Mais de 70% dos professores não se sentem respeitados pela sociedade, e 99% apontam a melhoria nas condições de trabalho como essencial.
Fragilidade na Formação Inicial: Observa-se uma "corrida" pela certificação com baixa qualidade técnica, muitas vezes focada em soluções temporárias em vez da excelência.
Há uma lacuna entre as novas diretrizes cur-

riculares (DCN) e a prática das instituições.
Predomínio do EAD e Desigualdades Regionais: O alto percentual de cursos de licenciatura a distância, muitas vezes com pouca supervisão pedagógica, contrasta com a necessidade de formação presencial de qualidade.
Necessidade de Formação Continuada: A falta de programas contínuos e eficazes impede que professores se adaptem às mudanças constantes na educação e às demandas tecnológicas, como a inteligência artificial. A falta de formação continuada de qualidade em relação a educação inclusiva, para atender crianças e estudantes com deficiência exige muita formação, recursos e apoio específicos.
Desafios no Ensino Superior: A formação de docentes para o ensino superior também enfrenta dilemas quanto aos seus próprios processos formativos e laborais.
Para reverter esse cenário, iniciativas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e parcerias com o setor tecnológico tentam aproximar a teoria da prática. No entanto, a valorização contínua da carreira permanece central para a atratividade e retenção dos profissionais.
Questão da quantidade de crianças e estudantes por docente é um enorme desafio, pois mesmo com formação docente é humanamente difícil atender com qualidade uma turma com 35 alunos, no ensino superior esse número é ainda maior, na educação infantil as crianças necessitam de olhar atento, de atendimento individualizado e número de bebês e crianças por educadora é surreal. É urgente a necessidade do Poder público mudar na legislação a relação da quantidade de estudantes em uma turma para um único docente nas escolas públicas.

Principais estratégias para melhorar a formação docente:
Formação no "Chão da Escola":
- Formação deve ocorrer, preferencialmente, dentro da escola, utilizando o cotidiano dos educadores e o Projeto Político Pedagógico (PPP) como base para os temas abordados.
Grupo de Estudos e Troca de Experiências:
- Incentivar a criação de grupos de estudo, onde professores compartilham dúvidas, vivências e soluções, liderados por um profissional que define os temas.
Integração Teoria-Prática:
- Superar a formação meramente teórica, adotando a formação em serviço, que permite a aplicação imediata da teoria na prática pedagógica.
Uso de Tecnologias e Inovação:
- Capacitar para o uso de tecnologias digitais, incluindo metodologias ativas (ensino híbrido, sala de aula invertida) e novas abordagens como metaverso e realidade virtual.
Políticas Públicas Estruturadas:
- Fomentar ações contínuas e planejadas (itinerários formativos e trilhas) em vez de palestras esparsas, com apoio de plataformas do MEC e parcerias com o terceiro setor.

Foco nas Competências do Século XXI:
- Desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, inteligência emocional e educação inclusiva.
Escuta e Valorização:
- Realizar levantamentos sobre as principais dificuldades dos professores, escutando-os para definir as prioridades da formação, promovendo uma mudança de perspectiva sobre sua própria prática. Essas ações visam superar abordagens pontuais, tornando a formação contínua um processo de transformação humana e pedagógica para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Formação docente no Brasil se transformou e vem se transformando a cada dia, houve melhorias, pontos positivos, cursos mais qualificados e acessíveis formando cada vez mais professores, mesmo com salários defasados em relação a outros profissionais formados, mesmo com a desvalorização e dificuldades na rotina escolar, ainda assim, há bastante procura pelo curso de pedagogia.
Inserir professores mais preparados nas salas de aula brasileiras é uma tarefa que envolve maior diálogo entre as universidades e as escolas, mas também maior participação da direção das universidades na reforma dos cursos de pedagogia e licenciatura, maior investimento em pesquisas e políticas públicas que garanta uma formação inicial

e continuada de qualidade, garantindo uma educação significativa e de qualidade também para os alunos, professores bem formados, alunos bem ensinados.

Portanto, a formação docente no Brasil apresenta várias reformulações, algumas contribuíram para a qualidade, mas há muito que se melhorar ainda, vale ressaltar a importância da formação continuada, da qual no Brasil não é muito abrangente e de qualidade. O Brasil precisa priorizar a educação, investir mais e melhorar não a penas a formação docente, mas as condições de trabalho do professor, valorização salarial, mais recursos tecnológicos e didáticos, salas menos lotadas de alunos e melhorar a infraestrutura física nas escolas.

Melhorar a formação continuada no Brasil exige integrar a teoria à prática, com foco nas necessidades reais da sala de aula, uso de tecnologias, metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido) e o fortalecimento de grupos de estudos no ambiente escolar.

A valorização profissional, a escuta ativa das demandas docentes e parcerias com o terceiro setor são fundamentais para o desenvolvimento, é preciso também valorização salarial, incentivos financeiros para aquisição de livros, cursos, laser e cultura, pois esses recursos fortalecem a formação docente, ampliar políticas públicas com amis oportunidades para bolsas de estudos e pesquisas. Tais ações são necessárias e urgentes para diminuir os desafios e qualificar a formação docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL – MEC-CFE (1972), "Resolução n.2/72", de 27/01/72. Documenta, n. 134, janeiro de 1972, p. 125-155.

BRASIL (1971), "Lei n. 5.692/71", de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971

BRASIL (1996), "Lei n. 9394/96", de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, Ano CXXXIV, n.248, de 23/12/96, p.27.833-27.841.

CAVALCANTE, Margarida Jardim (1994), CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo, Cortez.

Disponível em: http://porvir.org/desafios-caminhos-para/ formacao-de-professoresbrasil/. Acesso em 20/10/2018

Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/14/melhorar-a-formacao-de-professores-exige-politicainstitucional-das-universidades--dizem-especialistas.ghtml. Acesso em: 12/12/2018

Disponível em http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-eciencia/2014/07/conheca--as-20-metas-definidas-pelo-plano-nacional--de-educacao. Acesso em: 20/01/2019

REIS FILHO, Casemiro (1995), A educação e a ilusão liberal, 2ª ed. Campinas, Autores Associados.

SÃO PAULO (1890), "Decreto n. 27, de 12/03/1890". In: Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 18891891.

SAVIANI, Demerval (2009), Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. vol.14, n.40, pp.143155.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli (2003), Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade, 2ª ed. Revista e ampliada. Campinas. Autores Associados.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa uma trajetória essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e culturais. Nesse contexto, o professor da primeira infância desempenha um papel fundamental ao promover experiências que favoreçam a construção do conhecimento por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Sabe-se que a atuação docente exige planejamento pedagógico intencional, mediação das aprendizagens, acompanhamento constante do desenvolvimento infantil e respeito às especificidades da infância. Além disso, o educador é responsável por criar ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes, capazes de garantir os direitos de aprendizagem previstos na legislação vigente. Este artigo tem como objetivo discutir sobre papel do professor na Educação Infantil, enfatizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação de práticas pedagógicas amparadas nas interações e no brincar, busca-se ainda observar os desafios da inclusão na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica amparada pelas contribuições de Brougére (2010); Luckesi (2004); Maontoan (2003), entre outros e dos documentos e legislações vigentes como a Base Nacional Comum Currricular - BNCC e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Os estudos analisados evidenciam que o professor de Educação Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, por meio de um trabalho que vai além da transmissão de conhecimentos e envolve a mediação das aprendizagens, a organização de experiências significativas, bem como a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, visto que avanços nas políticas públicas e nos documentos oficiais reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acesso das crianças à escola, sua participação, permanência e aprendizagem, a partir de uma educação que respeita e acolhe as especificidades de cada bebê e de cada criança. Ao professor compete construir práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e colaborativas que valorizem a diversidade, favorecendo a escola como um espaço de pertencimento, equidade e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Brincar; Crianças; Inclusão; Professor.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa essencial do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Durante os primeiros anos de vida, as crianças constroem sua personalidade, desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais e estabelecem as primeiras relações sociais que influenciarão seu percurso educacional e sua formação como cidadãos. Premissas que possibilitaram que a Educação Infantil deixasse de ser compreendida apenas como um espaço de assistência e cuidado, passando a ocupar posição estratégica nas políticas públicas educacionais voltadas à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, que assegurou às crianças o direito à educação desde os primeiros anos de vida, fortalecendo a concepção da Educação Infantil como direito social e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade.

Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC passaram a nortear as práticas pedagógicas

desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Esses documentos reforçam a compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações estabelecidas com outras crianças, adultos, objetos e diferentes contextos culturais. Nessa perspectiva, o brincar e as interações são reconhecidos como eixos de relevância do trabalho pedagógico, exigindo do professor conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir sobre papel do professor na Educação Infantil, enfatizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação de práticas pedagógicas amparadas nas interações e no brincar, busca-se ainda observar os desafios da inclusão na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica amparada pelas contribuições de Brougére (2010); Luckesi (2004); Mantoan (2003), entre outros e dos documentos e legislações vigentes como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acerca da atuação do professor na Educação Infantil, reconhecendo sua importância na construção de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral, a equidade e o respeito aos direitos dos bebês e crianças. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e para a valorização do professor, considerando os desafios no cotidiano escolar.

SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No passado a Educação Infantil esteve vinculada a uma concepção assistencialista, cuja principal função consistia no cuidado das crianças enquanto seus responsáveis desempenhavam atividades laborais. Contudo, as transformações sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas modificaram esta perspectiva. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, inicia o reconhecimento legal da criança como cidadão brasileiro, como sujeito de direitos:

Art.6 - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição. Art.7° - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas.

É na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que são construídas as bases do processo educativo. Durante essa fase, as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam de forma significativa para formação cognitiva, afetiva, social, motora e cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Portanto, compreender o papel do professor da primeira infância dentro de uma visão macro de Educação Infantil, é romper com paradigmas que favoreciam práticas de não reconhecimento da potência da infância. Diferente da visão tradicional que atribuía ao professor à função de transmitir conhecimentos, nos dias atuais se compreende o professor como mediador das aprendizagens, organizador de experiências educativas e promotor de ambientes capazes de estimular o desenvolvimento integral das crianças, por meio de práticas pedagógicas que envolvem planejamento, observação, escuta sensível, acolhimento e constante reflexão sobre as necessidades dos bebês e crianças. Azevedo (2007) complementa que:

[...] professores capazes de construir proposta pedagógica com clara intencionalidade educativa, compreendendo a importância de seu papel social no exercício da docência, independentemente da idade da criança, necessitam de uma formação teórica e prática solidamente fundamentada, que lhes permita esclarecer, em primeiro lugar, suas próprias concepções e valores, tendo autonomia para fazer suas opções [...] (Azevedo, 2007, p. 174).

Importante compreender que a atuação do professor também está relacionada à construção de vínculos afetivos que favorecem a segurança emocional das crianças. As relações estabelecidas entre o professor e a criança influenciam os processos de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia, a formação da identidade e a construção das competências socioemocionais. Nesse sentido, educar e cuidar constitui dimensões inseparáveis da prática pedagógica na Educação Infantil, e dentro deste cenário de mediador das aprendizagens, o professor é o profissional que favorece estas aprendizagens por meio do brincar como importante linguagem da infância, que se destaca por contribuir para o desenvolvimento integral da criança, pois, por meio das brincadeiras a criança explora o ambiente, desenvolve a criatividade, expressa emoções, estabelece relações sociais, resolve conflitos e constrói conhecimentos de forma significativa.
Vygotsky (1998), aponta que o brincar representa uma atividade essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas, permitindo que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real e avance em seu processo de aprendizagem por meio da mediação. Dessa forma, o professor deve compreender o brincar não apenas como momento de recreação, mas como estratégia pedagógica planejada e intencional.
Ainda de acordo com Vigotski (2011), a imaginação infantil constitui uma manifestação inicial da atividade criadora, desenvolvendo-se à medida que a criança amplia suas experiências e enriquece seu repertório cultural, social e simbólico. Embora a imaginação possa parecer desvinculada da realidade, esta é construída a partir das experiências vividas, reorganizando e ressignificando aspectos do mundo concreto, mobilizando suas vivências, conhecimentos e representações subjetivas para criar novas possibilidades de ação e significado.
A formação inicial e continuada se constitui como essencial para que os educadores conheçam as teorias do desenvolvimento infantil, conheçam os documentos normativos que orientam a Educação Infantil e desenvolvam competências para planejar experiências educativas inclusivas e significativas.

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (Arce, 2001, p. 267).

De acordo com a autora, é importante que o professor compreenda como a educação se relaciona com a sociedade. Visto que a formação docente deve integrar teoria e prática, preparando professores capazes de refletir, pesquisar e promover uma educação que contribua para a formação crítica de seus aprendentes.
Com a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e a Educação Infantil consolidada como espaço educativo destinado ao desenvolvimento integral da infância, mediante este contexto, o professor deixa de exercer apenas funções relacionadas ao cuidado físico e passa a assumir o papel de mediador das aprendizagens e promotor de experiências capazes de estimular o desenvolvimento infantil. Essa mudança exige conhecimentos específicos acerca das teorias do desenvolvimento humano, das metodologias de ensino voltadas à infância e das políticas públicas que orientam essa etapa da educação.
A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

reforça essa compreensão ao estabelecer que a criança aprenda por meio das interações e das brincadeiras, devendo participar de forma ativa e participativa da construção do conhecimento e de suas aprendizagens. Dessa forma, cabe ao professor planejar experiências que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizando situações em que as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

As teorias da educação atribuem ao professor papel importante no processo de construção do conhecimento da criança. Entre os estudiosos que contribuíram para essa compreensão destaca-se Lev Vygotsky, ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e é impulsionada pela mediação realizada por adultos e por outras crianças mais experientes.

Com esta perspectiva ocorre um rompimento dos modelos tradicionais de ensino, que tem como base apenas na transmissão de conteúdos. Visto que na Educação Infantil, ensinar significa criar oportunidades para que a criança observe, investigue, questione, experimente e estabeleça relações entre diferentes situações do cotidiano. Ao professor compete organizar contextos ricos em possibilidades de aprendizagem, favorecendo o protagonismo infantil. Arce e Baldan (2009) corroboram ainda:

Além disso, [o] trabalho que realizamos com as crianças pequenas é o início do desenvolvimento da imaginação, do processo criador. Assim, o trabalho intencional de apresentação do mundo para esta criança, por meio dos seus sentidos, com a ajuda dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor (Arce e Baldan, 2009, p. 202-203).

Dessa forma, o professor deve oferecer experiências que estimulem a curiosidade, a resolução de problemas e a experimentação, respeitando o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

As contribuições de Jean Piaget também auxiliam na compreensão desse processo. Para o autor, a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio físico e social, desenvolvendo estruturas cognitivas progressivamente complexas. Para Jean Piaget (1974):

O indivíduo tende a um equilíbrio, que está relacionado a um comportamento adaptativo em relação à natureza, que por sua vez sugere um sujeito de características biológicas inegáveis, as quais são fonte de construção da inteligência. O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico: com este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (PIAGET, 1974, p.13).

Henri Wallon amplia essa discussão ao enfatizar a importância das dimensões afetiva, motora e cognitiva no desenvolvimento infantil. Para Wallon, emoção e aprendizagem constituem processos inseparáveis. Isso significa que ambientes acolhedores, seguros e constituídos de afeto favorecem de maneira significativa a construção do conhecimento. A afetividade, nesse contexto, não representa apenas demonstrações de carinho, mas se constitui como elemento essencial bo processo de ensino e aprendizagem dos bebês e crianças. Wallon (1995) reforça ainda que:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvidas indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio!... (Wallon, 1995, p. 210).

Sendo assim, as interações, as vivências e experiências desempenham papel de grande relevância no desenvolvimento das fun-

ções cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a Educação Infantil constitui um contexto rico para a promoção de experiências significativas. É importante reconhecer o bebê e a criança como protagonista de seu processo educativo. Isso implica a prática de uma escuta atenta e capaz de ouvir suas manifestações, considerar seus interesses durante o planejamento das atividades e promover experiências que estimulem sua participação. Freire (1996, p. 60) destaca que: "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando". As conversas, as perguntas investigativas, a leitura de histórias, as rodas de conversas e a escuta atenta constituem estratégias fundamentais para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e do pensamento crítico.

Nesse processo, a observação assume papel essencial. Observar significa acompanhar atentamente as ações das crianças, identificando avanços, dificuldades, interesses e formas particulares de aprender. Esses registros favorecem o planejamento das ações pedagógicas e permitem ao professor oferecer experiências significativas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) sobre observação na Educação Infantil:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 58).

A documentação pedagógica, composta por fotografias, registros escritos, produções das crianças e relatos das experiências, também representa importante instrumento de reflexão sobre a prática do professor em seu cotidiano com os bebês e crianças. Além de tornar visível o processo de aprendizagem, fortalece a comunicação entre escola e família e possibilita avaliar o desenvolvimento infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabelece que a formação dos professores para atuar na Educação Infantil deve ocorrer em nível superior, admitindo, como formação mínima, o curso normal em nível médio. A LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

É importante destacar que além da formação inicial para atuação docente, a formação continuada constitui elemento indispensável para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Participação em cursos, grupos de estudo, pesquisas, congressos e momentos de reflexão coletiva favorecem a atualização profissional e possibilitam ao professor aplicar novas metodologias ao cotidiano escolar.

A BNCC (2018) organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de Experiência, buscando integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Essa organização valoriza experiências contextualizadas, significativas e articuladas ao cotidiano das crianças. Os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos orientam o planejamento docente e evidenciam que as aprendizagens ocorrem de maneira integrada, envolvendo diferentes linguagens e formas de expressão.

Além do trabalho desenvolvido com as crianças, o professor estabelece importante parceria com as famílias. A participação familiar fortalece o processo educativo, amplia a compreensão acerca do desenvolvimento

infantil e favorece a continuidade das experiências vivenciadas na escola. Para que essa parceria seja efetiva, tornam-se necessário estabelecer canais permanentes de diálogo, reuniões pedagógicas, devolutivas sobre o desenvolvimento das crianças e momentos de participação da comunidade nas vivências escolares.

O BRINCAR COMO PRÁTICA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma das experiências mais significativas para o desenvolvimento da criança. Distanciando-se da concepção de que a brincadeira representa apenas um momento de lazer ou entretenimento, as pesquisas na área da educação e da psicologia do desenvolvimento demonstram que brincar constitui uma atividade complexa, por meio da qual a criança interpreta a realidade, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas e estabelece relações sociais. Luckesi (2004) afirma que:

Na vivência das brincadeiras, usualmente, o tempo de permanência em cada um dos estados de consciência, dialeticamente relacionados é pequeno. Por vezes, usa-se um ótimo de tempo em ou outro dos estados de consciência, pois as decisões e os atos necessitam ser muito rápidos, a fim de participar de tudo que ocorre (Luckesi, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, o brincar configura-se como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos. A BNCC (2018) destaca que as interações e as brincadeiras são os principais meios pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Isso implica compreender que o brincar deve ocupar lugar de destaque no planejamento pedagógico, sendo organizado de forma intencional pelo professor, com objetivos educativos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Considerando que o brincar é uma manifestação própria da infância e constitui uma linguagem por meio da qual a criança expressa sentimentos, interpreta o mundo, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos acerca da realidade em que está inserida. Desde os primeiros meses de vida, as brincadeiras favorecem a exploração do ambiente, estimulam os sentidos e contribuem para o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Brougére (2010) afirma ainda:

Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a atividade, realizado para ela, como é feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança (Brougére, 2010, p. 69).

Mediante uma perspectiva construtivista, Jean Piaget compreende a brincadeira como elemento essencial do desenvolvimento intelectual. Para o autor, brincar permite que a criança assimile experiências do mundo externo e reorganize seus esquemas mentais, favorecendo a construção do conhecimento. Durante as atividades lúdicas, a criança experimenta diferentes formas de pensar, levanta hipóteses, resolve problemas e desenvolve sua capacidade de representação simbólica.

Piaget (1978) identifica diferentes formas de brincar ao longo do desenvolvimento infantil, em que predominam os jogos de exercício, relacionados aos movimentos corporais e às descobertas sensoriais. Posteriormente surgem os jogos simbólicos, nos quais a criança representa situações do cotidiano, atribui significados aos objetos e desenvolve a imaginação. Os jogos de regras passam a favorecer a compreensão de normas sociais, cooperação e respeito ao outro.

Embora a classificação proposta por Piaget permaneça relevante, as contribuições de Vygotsky (1998) ampliam a compreensão sobre o papel das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, para o autor, a brincadeira não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas impulsiona novas aprendizagens. Ao brincar de faz de conta, a criança cria situações imaginárias que lhe permite agir além de suas capacidades habituais, desenvolvendo funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, pensamento abstrato e linguagem.

Ainda segundo Vygotsky (1998), durante a brincadeira a criança atua em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, realiza ações que ainda não conseguiria executar de maneira independente, mas que se tornam possíveis a partir das interações com outras crianças ou com o adulto mediador. Esse entendimento reforça a importância da intervenção pedagógica do professor, que acompanha as brincadeiras, propõe desafios e amplia as possibilidades de aprendizagem.

As vivências lúdicas possibilitam que a criança expresse sentimentos, elabore conflitos e desenvolva sua identidade. Assim, o brincar também desempenha importante função na constituição da personalidade e no fortalecimento das relações afetivas. Além de favorecer o desenvolvimento motor, pois, atividades como correr, saltar, equilibrar-se, manipular objetos e explorar diferentes espaços contribuem para aprimorar a coordenação motora ampla e fina, aspectos indispensáveis para aprendizagens futuras relacionadas à escrita, ao desenho e às atividades escolares. Santos (2007) afirma que:

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (SANTOS, 2007, p. 20).

Dessa forma, as brincadeiras constituem experiências educativas completas, capazes de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Reconhecer essa potencialidade significa compreender que brincar não representa uma pausa na aprendizagem, mas a própria forma pela qual a criança aprende. O professor da primeira infância, ao valorizar as brincadeiras em seu planejamento, contribui para a construção de uma Educação Infantil que respeita os direitos dos bebês e crianças, fortalece seu protagonismo e promove experiências capazes de favorecer o desenvolvimento integral.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a construção de práticas inclusiva, pois é durante os primeiros anos de vida que se estabelecem as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Nesse contexto, a inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso à escola, envolvendo a criação de condições que assegurem a participação, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando suas singularidades. Sassaki (2003):

As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, programática) a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

A construção de ambientes inclusivos exige que o professor desenvolva práticas capazes de acolher as diferenças, respeitar as especificidades de cada bebê e criança e promover condições de participação e aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão deixa de representar apenas o acesso à escola, passando a envolver a permanência, o desenvolvimento e a participação ativa de todas as crianças nas experiências educativas.

A educação inclusiva reconhece a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar. Dessa forma, as diferenças deixam de ser compreendidas como obstáculos ao processo educativo e passam a constituir oportunidades para o enriquecimento das experiências pedagógicas e para a formação de uma cultura de respeito às múltiplas formas de aprender e participar:

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e

comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade. (BERSCH; MACHADO, 2007, p.19)

No Brasil, esse entendimento é amparado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito dos estudantes público da educação especial de frequentar as classes comuns, com os apoios necessários para garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo.
É importante reforçar que desde os primeiros momentos de sua trajetória na escola, a criança vivencie práticas inclusivas, considerando que as experiências na primeira infância constituem a base para o desenvolvimento integral da criança em seus diferentes aspectos. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36) ressalta ainda que: "O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças". O professor desempenha um importante papel, por ser o responsável pelo planejamento de experiências pedagógicas que possibilitem a participação efetiva dos bebês e das crianças. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer as potencialidades de cada criança, identificar barreiras à aprendizagem e promover ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral. Conforme aponta Freire (1997):

Aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (Freire, 1997, p. 7)

Portanto, para além de adaptar atividades para determinadas crianças, a educação inclusiva pressupõe a organização de práticas pedagógicas que sejam acessíveis desde sua concepção. A utilização de recursos visuais, objetos concretos, brincadeiras, músicas, histórias, Comunicação Aumentativa Alternativa, tecnologias assistivas e organização flexível dos espaços educativos, se constituem recursos que fortalecem práticas pedagógicas inclusivas. Sobre recursos no processo de inclusão, é importante enfatizar:

Os recursos de acessibilidade à educação são o conjunto de instrumentos, materiais didáticos e pedagógicos, avaliativos, espaços, mobiliário e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, que asseguram acesso ao currículo e transporte escolar. O acesso a recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e aumentativa, códigos e línguas, assim como à estrutura e mobiliário acessíveis e aos equipamentos multifuncionais, constitui padrão de qualidade ao direito à educação dos estudantes da Educação Especial Inclusiva. (BRASIL, 2025, p. 12).

Na Educação Infantil, estas práticas inclusivas devem acontecer de forma colaborativa, ou seja, a inclusão escolar torna-se efetiva quando o professor da turma atua em parceria com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, equipe gestora, famílias e equipe de saúde.
Essa articulação favorece a elaboração de estratégias pedagógicas consistentes, amplia o compartilhamento de conhecimentos e fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil, Mantoan (2007) conclui:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTOAN, 2003, p. 45)

Portanto, promover a inclusão na Educação Infantil significa reconhecer que todas as crianças têm direito de aprender juntas, participar das vivências pedagógicas e desenvolver suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente estudo permitiu discutir sobre o papel do professor da primeira infância na Educação Infantil, enfatizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação de práticas pedagógicas fundamentadas nas interações, no brincar e na inclusão. Compreendeu-se que este profissional assume um papel essencial no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, por meio de um trabalho que vai além da transmissão de conhecimentos e envolve a mediação das aprendizagens, a organização de experiências significativas e a construção de ambientes acolhedores e inclusivos.

Notou-se ainda que o desenvolvimento das ações pedagógicas significativas está relacionado com a intencionalidade do professor, à formação profissional e à capacidade de reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e que as interações e as brincadeiras constituem eixos fundamentais da Educação Infantil e representam importantes instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Foi possível refletir acerca do processo inclusivo na Educação Infantil, visto que avanços nas políticas públicas e nos documentos ofi-
i
ciais reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acesso das crianças à escola, sua participação, permanência e aprendizagem, a partir de uma educação que respeita e acolhe as especificidades de cada bebê e de cada criança. Ao professor compete construir práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e colaborativas que valorizem a diversidade, favorecendo a escola como um espaço de pertencimento, equidade e respeito às diferenças.

Sendo assim, este estudo amplia as discussões acerca da temática e contribui para ampliar as reflexões sobre a relevância da atuação do professor no contexto da Educação Infantil. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, analisando como as políticas públicas, a formação dos professores e as estratégias inclusivas se materializam no cotidiano escolar e influenciam o desenvolvimento dos bebês e das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. 2001. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, 22(74):251- 283.

ARCE, A.; BALDAN, M. 2009. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.), Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP, Editora Alínea, p. 187-204.

AZEVEDO, H.H.O. de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na educação infantil. 2007. Revista Olhar de Professor, 10(2): 159-179.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.p. 15-24. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: 22/07/2026.

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

Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ima-

ges/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.p.65-74.

FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas In: Educação e ludicidade, organizado por Bernadete Porto. Salvador, UFBA, 2004.

MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: Acesso em: 20/06/2007.

MANTOAN. Maria Tereza Eglér. (2003) Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer São Paulo: Editora Moderna.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). O Lúdico na formação do educador. 7ª edição Vozes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1° sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70.

O BRINCAR E O APRENDER: CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANDRESSA MUNHOZ ROMAN

RESUMO

O brincar constitui uma das experiências humanas mais significativas para o desenvolvimento infantil, configurando-se como uma atividade por meio da qual a criança interpreta a realidade, produz cultura, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Longe de representar apenas uma forma de entretenimento, os jogos e as brincadeiras assumem importante função educativa ao favorecerem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico e criativo, contribuindo para a formação integral da criança. A literatura especializada evidencia que o brincar promove situações de aprendizagem permeadas pela imaginação, pela resolução de problemas, pela experimentação e pela interação entre pares e adultos, permitindo que conhecimentos sejam construídos de maneira significativa e contextualizada. Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil assumem papel relevante ao reconhecerem o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. O presente artigo objetiva analisar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, sua importância para a aprendizagem, o papel da mediação docente e sua inserção nas práticas pedagógicas contemporâneas. Para tanto, fundamenta-se em estudos de autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Friedmann, Macedo e Freire, além de documentos oficiais brasileiros, buscando demonstrar que o brincar constitui elemento indispensável para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Jogos; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

Play is one of the most significant human experiences for child development, serving as an activity through which children interpret reality, produce culture, establish social relationships, and construct knowledge about themselves and the world. Far from being merely a form of entertainment, games and play fulfill an important educational function by fostering cognitive, emotional, social, motor, linguistic, and creative development, thereby contributing to the child's holistic development. Specialized literature highlights that play creates learning situations infused with imagination, problem-solving, experimentation, and interaction between peers and adults, enabling the construction of knowledge in a meaningful and contextualized manner. From this perspective, early childhood education institutions play a crucial role by recognizing play as a structural axis of pedagogical practices, in accordance with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. This article aims to analyze the contributions of games and play to child development, discussing their theoretical foundations, their importance for learning, the role of teacher mediation, and their integration into contemporary pedagogical practices. To this end, the study draws upon the work of authors such as Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Friedmann, Macedo, and Freire, as well as official Brazilian documents, seeking to demonstrate that play is an indispensable element of an education committed to the holistic development of children.

KEY-WORDS: To play; Games; Child development; Learning. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância caracteriza-se como um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o brincar emerge como uma

linguagem própria da criança, constituindo um meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de conhecimentos. Diversos estudos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e das Neurociências demonstram que as experiências lúdicas favorecem a aprendizagem ao possibilitar que a criança estabeleça relações entre fantasia e realidade, desenvolva capacidades simbólicas, fortaleça vínculos sociais e amplie progressivamente sua autonomia intelectual. Dessa forma, compreender o brincar como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil representa um pressuposto indispensável para a organização de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o brincar ultrapassa a dimensão recreativa para assumir função social e educativa. Vygotsky afirma que, durante a brincadeira, a criança atua em um nível superior ao habitual, desenvolvendo funções psicológicas superiores que posteriormente serão consolidadas em outras situações de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007, p. 122). De modo semelhante, Piaget compreende o jogo como manifestação dos processos de assimilação e acomodação responsáveis pela construção do conhecimento, evidenciando que as atividades lúdicas acompanham os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978, p. 160). Essas contribuições demonstram que o brincar constitui espaço privilegiado para a formação das estruturas intelectuais e das competências necessárias à vida em sociedade.

No cenário educacional brasileiro, essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2010). De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que brincar representa um dos direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assegurando oportunidades para explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se em diferentes contextos educativos (BRASIL, 2018). Assim, o planejamento pedagógico deixa de compreender o brincar como atividade secundária e passa a incorporá-lo como estratégia permanente de ensino e aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, sua relação com os processos de aprendizagem, a importância da mediação docente e a organização de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como princípio educativo. Pretende-se demonstrar que a inserção consciente dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua capacidade de pensar, criar, comunicar-se, resolver problemas e construir conhecimentos significativos.

O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar acompanha a humanidade desde os primeiros agrupamentos sociais e constitui uma manifestação cultural presente em diferentes povos, épocas e contextos históricos. Embora as formas de brincar variem conforme as características culturais de cada sociedade, sua presença permanece constante na infância, revelando sua importância para o desenvolvimento humano. Para Kishimoto, o jogo representa um fenômeno cultural complexo que articula imaginação, regras, interação social e aprendizagem, possibilitando que a criança atribua signifi-
i
cados às experiências vividas e desenvolva diferentes competências simultaneamente (KISHIMOTO, 2017, p. 35). Dessa maneira, o brincar configura-se como atividade essencial à construção da identidade infantil e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e sociais.

Ao brincar, a criança vivencia diferentes papéis sociais e amplia suas possibilidades de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Nas brincadeiras de faz de conta, assume personagens como heróis, vilões, pais, mães, princesas e tantos outros, exercitando a imaginação, a criatividade e a capacidade de representar situações do cotidiano. Essas experiências favorecem a construção da identidade, o desenvolvimento da lingua-

gem, da autonomia e das relações sociais, além de estimularem habilidades cognitivas e emocionais. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras configuram-se como importantes espaços de aprendizagem e desenvolvimento integral, aspecto que pode ser observado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999, p. 28):

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção em aqueles que possuem regras, como jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Sob a perspectiva construtivista de Piaget, o brincar favorece a organização progressiva das estruturas cognitivas por meio da assimilação das experiências vivenciadas. Nos jogos simbólicos, por exemplo, a criança representa situações do cotidiano, recriando a realidade conforme suas possibilidades cognitivas e afetivas. Esse processo permite reorganizar conhecimentos previamente construídos, favorecendo a formação de conceitos cada vez mais complexos (PIAGET, 1978, p. 165). Assim, brincar não significa afastar-se da realidade, mas estabelecer novas formas de compreendê-la e interpretá-la, promovendo aprendizagens significativas que extrapolam os limites da atividade lúdica.

A teoria histórico-cultural amplia essa compreensão ao evidenciar que o brincar constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky, durante a brincadeira de faz de conta, a criança aprende a agir orientada por significados, internalizando normas sociais, desenvolvendo a autorregulação e ampliando sua capacidade de abstração (VYGOTSKY, 2007, p. 122). A criação de situações imaginárias permite que ela antecipe comportamentos, experimente diferentes papéis sociais e construa formas mais elaboradas de pensamento, favorecendo o desenvolvimento intelectual e emocional de maneira integrada.

Além dos aspectos cognitivos, as brincadeiras desempenham relevante função na constituição das competências socioemocionais. Ao compartilhar brinquedos, negociar regras, resolver conflitos e cooperar com outras crianças, desenvolvem-se habilidades relacionadas à empatia, ao respeito, à escuta, à cooperação e ao autocontrole. Friedmann destaca que o brincar constitui espaço de produção cultural da infância, no qual a criança aprende valores, constrói vínculos afetivos e desenvolve sua autonomia por meio das relações estabelecidas com os demais participantes (FRIEDMANN, 2012, p. 24). Essas experiências fortalecem processos de socialização indispensáveis à convivência democrática tanto na escola quanto em outros espaços sociais.

Dessa forma, compreender o brincar como fundamento do desenvolvimento infantil implica reconhecer sua natureza multidimensional e sua capacidade de integrar aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais em uma única experiência educativa. Quando valorizado pelas instituições escolares, o brincar deixa de ocupar posição periférica para assumir centralidade na organização curricular, contribuindo para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, prazerosa e coerente com as necessidades próprias da infância. Nessa perspectiva, a ludicidade deixa de representar apenas um recurso metodológico e passa a constituir um princípio pedagógico capaz de orientar práticas educativas comprometidas com a formação integral da criança.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PROMOTORES DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os jogos e as brincadeiras constituem importantes instrumentos para a construção do conhecimento ao promoverem situações em que a criança participa ativamente do próprio processo de aprendizagem. Diferentemente de metodologias centradas na transmissão de conteúdos, as experiências lúdicas favorecem a investigação, a experimentação, a resolução de problemas e a elaboração de hipóteses, permitindo que o conhecimento seja construído de forma significativa. Segundo Kishimoto (2017, p. 41), o potencial educativo do jogo está relacionado à sua capacidade de articular prazer e aprendizagem, criando condições para que

a criança desenvolva competências cognitivas complexas sem dissociar o aprender da satisfação inerente à atividade lúdica. Assim, o brincar transforma-se em estratégia pedagógica que respeita os modos próprios de aprendizagem da infância e favorece o desenvolvimento de habilidades intelectuais cada vez mais elaboradas.

Sob a ótica da epistemologia genética, Piaget demonstra que o desenvolvimento intelectual ocorre mediante sucessivos processos de assimilação e acomodação, pelos quais a criança reorganiza continuamente suas estruturas cognitivas diante de novas experiências (PIAGET, 1978, p. 173). Os jogos, nesse contexto, possibilitam desafios graduais que estimulam o raciocínio lógico, a classificação, a seriação, a conservação, a reversibilidade e outras operações mentais indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo. Ao participar de jogos de regras, por exemplo, a criança aprende a antecipar consequências, elaborar estratégias, comparar possibilidades e tomar decisões fundamentadas, desenvolvendo capacidades que posteriormente serão mobilizadas em diferentes situações escolares e sociais.

Além do desenvolvimento lógico-matemático, os jogos favorecem significativamente a aquisição da linguagem oral e escrita. Durante as brincadeiras, as crianças ampliam seu repertório vocabular, aperfeiçoam a comunicação, exercitam a argumentação e constroem narrativas que expressam suas experiências e compreensões acerca da realidade. Conforme afirma Vygotsky (2007, p. 123), a linguagem constitui um instrumento mediador do pensamento, sendo continuamente aperfeiçoada nas interações sociais promovidas pelas atividades lúdicas. Dessa forma, brincar possibilita que a criança organize ideias, atribua significados às experiências e desenvolva competências comunicativas fundamentais para a alfabetização e para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa compreender que os jogos não representam momentos de interrupção da aprendizagem formal, mas oportunidades privilegiadas para potencializá-la. Quando planejados intencionalmente e articulados aos objetivos educacionais, os recursos lúdicos favorecem a participação ativa dos estudantes, despertam a curiosidade, ampliam a motivação e fortalecem processos de aprendizagem significativa, conforme defendido por autores da educação contemporânea. Dessa forma, o brincar revela-se como elemento integrador entre desenvolvimento cognitivo, criatividade e construção do conhecimento, contribuindo para uma educação que respeita os ritmos, interesses e necessidades da infância.

A LUDICIDADE, A SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As experiências lúdicas desempenham papel essencial na constituição das relações sociais estabelecidas pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis para a convivência coletiva. Ao brincar, a criança aprende a compartilhar espaços, negociar regras, lidar com divergências, respeitar limites e construir relações baseadas na cooperação e no diálogo. Esses processos possibilitam o fortalecimento da autonomia, da responsabilidade e do senso de pertencimento ao grupo, elementos fundamentais para a formação integral do indivíduo. Conforme ressalta Friedmann (2012, p. 31), a brincadeira constitui um espaço privilegiado de interação humana, no qual valores culturais, afetivos e sociais são continuamente produzidos e ressignificados pelas próprias crianças.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante processos de interação social mediados pela linguagem e pela cultura. Vygotsky (2007, p. 97) afirma que toda função psicológica aparece inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada pelo indivíduo. As brincadeiras coletivas representam, portanto, ambientes privilegiados para esse processo, pois favorecem a cooperação, a comunicação e a construção compartilhada de conhecimentos. Durante essas experiências, as crianças aprendem a compreender diferentes pontos de vista, exercitam a empatia e desenvolvem capacidades relacionadas ao autocontrole, à autorregulação emocional e à resolução de conflitos.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, elementos intimamente relacionados às brincadeiras simbólicas. Ao representar personagens, recriar situações cotidianas ou elaborar narrativas fictícias, a criança amplia sua capacidade de abstração, desenvolve pensamento flexível e fortalece processos criativos que influenciam positivamente sua aprendizagem futura. Para Vygotsky (2009, p. 17), a imaginação constitui uma atividade mental diretamente relacionada às experiências vividas, permitindo que novos conhecimentos sejam construídos por meio da combinação criativa de elementos da realidade. Dessa maneira, o brincar favorece tanto a expressão subjetiva quanto a elaboração de soluções inovadoras para diferentes desafios.

No contexto escolar, a ludicidade também contribui para a construção de ambientes emocionalmente seguros e acolhedores. Quando a escola valoriza o brincar como linguagem da infância, cria oportunidades para que as crianças expressem sentimentos, enfrentem medos, desenvolvam autoestima e fortaleçam vínculos afetivos com colegas e professores. Essas experiências tornam o ambiente educativo mais participativo, favorecendo o engajamento nas atividades pedagógicas e reduzindo situações de exclusão ou isolamento. Conforme Freire (1996, p. 52), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo, princípios que encontram na ludicidade um importante meio de concretização.

O brincar favorece a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida, uma vez que possibilita vivências relacionadas ao respeito às diferenças, à cooperação, à solidariedade e à convivência democrática. Ao participar de jogos coletivos, a criança compreende que regras são construídas socialmente, aprende a respeitá-las e desenvolve senso de justiça nas relações interpessoais. Dessa forma, a ludicidade ultrapassa sua dimensão recreativa e assume relevante função educativa, contribuindo para a formação ética, social e emocional das crianças e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O reconhecimento do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil exige que o professor assuma uma postura pedagógica pautada na intencionalidade educativa, compreendendo que os jogos e as brincadeiras, quando planejados e mediados adequadamente, potencializam o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a atuação docente transcende a simples oferta de materiais ou a organização de momentos recreativos, envolvendo a observação sistemática das interações infantis, a proposição de desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento das crianças e a criação de ambientes que favoreçam a exploração, a investigação e a construção do conhecimento. Conforme Libâneo (2013, p. 291), ensinar consiste em organizar situações didáticas capazes de promover aprendizagens significativas, o que pressupõe planejamento, acompanhamento e constante reflexão sobre a prática pedagógica.

A mediação do professor revela-se especialmente importante porque a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas resulta da interação entre as experiências vividas pelas crianças e as intervenções intencionais realizadas pelo educador. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007, p. 103) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das relações sociais estabelecidas entre sujeitos mais experientes e aqueles que estão em processo de aprendizagem. Dessa forma, ao participar das brincadeiras, formular perguntas, propor desafios, incentivar a cooperação e ampliar as possibilidades de exploração dos materiais, o professor favorece a constituição da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliando as capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento pedagógico das atividades lúdicas. A seleção dos jogos deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também os objetivos de aprendizagem, as características da faixa etária, os interesses

do grupo e as necessidades individuais das crianças. Kishimoto (2017, p. 63) ressalta que o valor educativo do jogo está diretamente relacionado à forma como ele é incorporado à prática pedagógica, pois um mesmo recurso pode favorecer aprendizagens significativas ou reduzir-se a uma atividade mecânica, dependendo da mediação docente. Assim, a ludicidade precisa ser compreendida como princípio metodológico articulado ao currículo, e não como atividade complementar ou destinada apenas ao preenchimento do tempo escolar.

A observação das brincadeiras constitui igualmente importante instrumento de avaliação pedagógica. Enquanto brincam, as crianças revelam formas de pensar, resolver problemas, comunicar-se, relacionar-se e interpretar o mundo, fornecendo ao professor informações relevantes sobre seu processo de desenvolvimento. Hoffmann (2018, p. 42) destaca que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer de maneira contínua, qualitativa e processual, respeitando os tempos e as singularidades das crianças. Nesse sentido, a observação das experiências lúdicas permite identificar avanços, dificuldades, interesses e potencialidades, subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas mais coerentes com as necessidades do grupo.

Dessa forma, a atuação docente fundamentada na intencionalidade pedagógica transforma o brincar em uma experiência educativa rica, significativa e articulada aos objetivos da Educação Infantil. O professor deixa de ocupar a posição de mero transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizando ambientes que favoreçam a autonomia, a criatividade, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva fortalece práticas pedagógicas centradas na criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, reafirmando a ludicidade como elemento constitutivo de uma educação comprometida com a formação integral.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A consolidação do brincar como princípio pedagógico encontra respaldo nas políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Infantil, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos, competente para produzir cultura, construir conhecimentos e participar ativamente dos processos educativos. As DCNEI estabelecem que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, orientando a organização dos tempos, espaços, materiais e experiências vivenciadas nas instituições educativas (BRASIL, 2010). Essa concepção rompe definitivamente com modelos escolarizantes centrados na antecipação de conteúdos formais, valorizando as especificidades da infância.

A BNCC reforça essa perspectiva ao instituir o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados às crianças da Educação Infantil, juntamente com conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 38). Nessa proposta curricular, brincar significa participar de experiências diversificadas que favorecem a imaginação, a criatividade, a experimentação, a comunicação, a resolução de problemas e a construção da autonomia. Os cinco campos de experiências previstos pela BNCC ampliam as possibilidades pedagógicas ao integrar dimensões cognitivas, sociais, afetivas, culturais e corporais, demonstrando que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira indissociável e integrada.

A efetivação dessas orientações depende da construção de ambientes educativos que valorizem o protagonismo infantil e reconheçam a brincadeira como linguagem própria da infância. Isso implica organizar espaços diversificados, disponibilizar materiais que estimulem a exploração, favorecer o contato com diferentes manifestações culturais e assegurar tempos adequados para o brincar livre e para as brincadeiras mediadas. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009), cabe às instituições de Educação Infantil garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com-

plementando a ação da família e da comunidade. Assim, a ludicidade assume função estruturante na organização curricular e na construção de práticas pedagógicas humanizadoras.

Compreender o brincar como direito da criança representa reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando respeita os modos próprios pelos quais a infância produz conhecimentos. As políticas educacionais brasileiras evidenciam que a valorização dos jogos e das brincadeiras não constitui mera opção metodológica, mas requisito para assegurar uma educação de qualidade social, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral. Dessa forma, a incorporação consciente da ludicidade ao cotidiano escolar fortalece práticas pedagógicas que promovem autonomia, criatividade, pensamento crítico, convivência democrática e formação cidadã, reafirmando a escola como espaço de experiências significativas e de construção da cultura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo permitiu compreender que o brincar constitui uma dimensão essencial da infância e representa uma das principais formas pelas quais a criança estabelece relações com o mundo, produz significados, constrói conhecimentos e desenvolve competências necessárias à sua formação integral. Os estudos analisados evidenciam que jogos e brincadeiras favorecem simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico, demonstrando que a ludicidade não pode ser compreendida apenas como momento de recreação, mas como uma prática educativa dotada de intencionalidade pedagógica. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Friedmann, Macedo e Freire reafirmam que o brincar constitui uma experiência complexa, capaz de integrar aprendizagem, criatividade, imaginação, interação social e desenvolvimento humano, tornando-se elemento indispensável para a organização das práticas educativas na Educação Infantil.

Ao longo das discussões, verificou-se que a aprendizagem mediada pelos jogos e pelas brincadeiras favorece a construção de conhecimentos significativos, pois respeita as características próprias do desenvolvimento infantil e reconhece a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. As atividades lúdicas estimulam a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a linguagem, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, além de fortalecerem competências socioemocionais relacionadas à cooperação, ao respeito às diferenças, à empatia e à convivência democrática. Dessa forma, a ludicidade revela-se como importante estratégia para promover experiências educativas mais participativas, contextualizadas e coerentes com os princípios da educação contemporânea.

Também se evidenciou que a efetividade das práticas lúdicas depende diretamente da atuação do professor, cuja mediação pedagógica transforma os jogos e as brincadeiras em oportunidades intencionais de aprendizagem. O planejamento das atividades, a organização dos espaços, a seleção criteriosa dos materiais, a observação sistemática das crianças e a realização de intervenções adequadas constituem elementos que potencializam o valor educativo do brincar. Além disso, os documentos normativos brasileiros, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, consolidam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas e como direito fundamental das crianças, reafirmando seu papel na promoção do desenvolvimento integral e da aprendizagem significativa.

Por fim, conclui-se que a valorização dos jogos e das brincadeiras representa um compromisso com uma concepção de educação que reconhece a infância em sua singularidade e assegura às crianças experiências capazes de promover seu desenvolvimento pleno. Investir em práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade significa fortalecer uma educação mais humanizada, inclusiva e socialmente comprometida, na qual aprender e brincar constituem experiências indissociáveis. Nesse sentido, torna-se indispensável que as instituições educativas continuem ampliando espaços, tempos e oportunidades para o brincar, compreendendo-o

como elemento estruturante do currículo e condição necessária para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e capazes de participar ativamente da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Introdução. Volume 01, Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225400. Acesso em 27 jun. 2026.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 jun. 2026.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA

RESUMO

A ludicidade possui papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a criança desenvolve aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais de maneira integrada. Nesse contexto, a dança e o movimento corporal apresentam-se como importantes estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências significativas, criativas e participativas. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade, da dança e do movimento corporal para o desenvolvimento infantil no ambiente escolar. Busca-se compreender de que forma as práticas lúdicas podem contribuir para a aprendizagem, a socialização, a expressão corporal e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. O estudo fundamenta-se em autores como Kishimoto, Vygotsky, Wallon, Piaget e Paulo Freire, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que as práticas pedagógicas lúdicas favorecem a criatividade, a coordenação motora, a autonomia, a interação social e a construção do conhecimento, tornando o processo educativo mais significativo e humanizado. Conclui-se que a ludicidade, a dança e o movimento corporal possuem grande relevância no contexto educacional, contribuindo para uma aprendizagem mais sensível, participativa e adequada às necessidades da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Dança; Movimento Corporal; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo responsável por promover experiências que contribuam para a formação cognitiva, emocional, social e motora dos alunos. Nesse processo, o brincar e as atividades lúdicas assumem papel fundamental, pois permitem que a criança aprenda de forma espontânea, criativa e significativa.

A ludicidade está presente nas brincadeiras, jogos, músicas, expressões corporais e atividades artísticas, possibilitando à criança explorar o mundo ao seu redor enquanto desenvolve habilidades importantes para sua formação. Dentro dessa perspectiva, a dança e o movimento corporal tornam-se ferramentas pedagógicas relevantes, pois estimulam a coordenação motora, a criatividade, a expressão emocional e a interação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das interações, das brincadeiras e das experiências corporais no desenvolvimento infantil, destacando que "as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil" (BRASIL, 2017, p. 38).

Além disso, a BNCC valoriza práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças por meio do brincar, da convivência, da expressão artística e da exploração do corpo em movimento.

Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a seguinte problemática: de que forma a ludicidade, a dança e o movimento podem contribuir para o desenvolvimento infantil no contexto escolar?

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da ludicidade como estratégia de ensino na Educação Infantil, com foco na dança e no movimento corporal. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância do brincar no processo educativo, identificar os benefícios da dança no desenvolvimento infantil e discutir o papel do professor na mediação de práticas pedagógicas lúdicas.

A metodologia utilizada consiste em pes-

quisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade representa um dos elementos mais importantes no processo de aprendizagem infantil, especialmente na Educação Infantil, fase em que a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras de maneira integrada. O brincar faz parte da infância e constitui uma forma natural de interação da criança com o mundo, permitindo experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Durante as atividades lúdicas, a criança explora o ambiente, cria hipóteses, desenvolve a imaginação e aprende a lidar com sentimentos, regras e relações sociais. Nesse contexto, o brincar não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como importante instrumento pedagógico capaz de favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano.

Segundo Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira possuem papel essencial no desenvolvimento infantil, pois favorecem experiências de aprendizagem significativas e prazerosas. Para a autora, o brincar estimula a criatividade, a autonomia e a construção de significados, permitindo que a criança participe ativamente do próprio processo de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular "A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças" (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC reconhece que as interações e brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reforçando a necessidade de propostas educativas que valorizem a ludicidade como parte essencial do desenvolvimento das crianças.

Além disso, as práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da criatividade e da socialização. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, resolver conflitos e expressar emoções, fortalecendo importantes habilidades socioemocionais.

Vygotsky (1998) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois a criança aprende por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Segundo o autor, "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva" (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Nesse sentido, a ludicidade contribui para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa e adequada às necessidades da infância, As atividades lúdicas permitem que a criança participe ativamente das experiências educativas, desenvolvendo autonomia, curiosidade e criatividade.

Piaget (1978) também ressalta a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, afirmando que a criança constrói conhecimentos por meio da ação e da interação com o meio. Dessa forma, o brincar favorece experiências de descoberta, experimentação e aprendizagem.

Além dos benefícios cognitivos, a ludicidade contribui para o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. Por meio das brincadeiras, os alunos aprendem a lidar com frustrações, emoções e desafios, fortalecendo sua autoestima e segurança emocional.

Diante disso, compreende-se que a ludicidade possui papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e humanizada.

A DANÇA E O MOVIMENTO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

A dança e o movimento corporal constituem importantes recursos pedagógicos dentro da Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências corporais, expressivas e criativas. Durante a infância, o corpo representa uma das principais formas de interação da criança com o mundo, tornando as experiências motoras fundamentais para o

processo de aprendizagem.

Por meio da dança, as crianças desenvolvem habilidades motoras importantes, como equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, percepção espacial e consciência corporal. Além disso, as atividades corporais estimulam a criatividade, a expressão emocional e a comunicação.

Segundo Wallon (2007), o movimento possui papel central no desenvolvimento infantil, pois a criança utiliza o corpo como principal forma de expressão e interação com o ambiente nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, as práticas corporais contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

A dança também favorece experiências de expressão e liberdade, permitindo que as crianças explorem sentimentos, emoções e formas de comunicação não verbal. Durante as atividades corporais, os alunos desenvolvem espontaneidade, imaginação e criatividade, fortalecendo sua autonomia e autoestima.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância das experiências corporais e artísticas na Educação Infantil, especialmente nos campos de experiência relacionados ao corpo, gestos e movimentos. Segundo a BNCC, as crianças aprendem por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais desenvolvidas no ambiente escolar (BRASIL, 2017).

As atividades com dança podem ser desenvolvidas de maneira lúdica e adequada à faixa etária das crianças, utilizando músicas, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos, expressão corporal e pequenas coreografias. Essas experiências favorecem o envolvimento dos alunos e tornam o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Além dos benefícios motores, a dança contribui para a socialização e o fortalecimento das relações interpessoais. Durante as atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar colegas, cooperar e desenvolver experiências de convivência social.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, as práticas corporais favorecem situações de troca e comunicação que contribuem para o desenvolvimento infantil.

A dança também auxilia no desenvolvimento emocional das crianças, favorecendo a expressão de sentimentos e fortalecendo a confiança em si mesmas. Ao participar das atividades corporais, os alunos desenvolvem segurança, autoestima e sentimento de pertencimento ao grupo.

Segundo Nanni (2003), a dança na educação deve ser compreendida como uma prática capaz de favorecer o desenvolvimento humano de maneira ampla, integrando aspectos físicos, emocionais e sociais.

Dessa forma, compreende-se que a dança e o movimento corporal possuem grande relevância no contexto educacional, contribuindo para uma aprendizagem mais criativa, participativa e significativa na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NAS PRÁTICAS LÚDICAS

A musicalidade possui grande relevância no desenvolvimento infantil, especialmente quando associada às práticas lúdicas e corporais na Educação Infantil. A música favorece experiências relacionadas à percepção auditiva, coordenação motora, criatividade, expressão emocional e interação social, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Durante as atividades musicais, as crianças desenvolvem ritmo, atenção, memória e expressão corporal, além de ampliarem suas possibilidades de comunicação e socialização. As experiências com músicas, cantigas e movimentos corporais favorecem a participação ativa e envolvimento das crianças nas práticas pedagógicas.

Segundo Brito (2003), a música na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento sensível, cognitivo e afetivo das crianças, favorecendo experiências de expressão e construção do conhecimento. Nesse sentido, a musicalidade torna-se importante ferramenta pedagógica dentro das práticas lúdicas.

Além disso, as atividades musicais estimulam criatividade, imaginação e espontaneidade, permitindo que as crianças explorem diferentes sons, movimentos e formas de

expressão corporal. As experiências coletivas com música também favorecem a cooperação, a convivência e o fortalecimento das relações interpessoais.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências artísticas e sonoras na Educação Infantil, valorizando práticas que promovam expressão, escuta, movimento e criatividade (BRASIL, 2017).
Dessa forma, compreende-se que a musicalidade possui importante papel nas práticas pedagógicas lúdicas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e tornando a aprendizagem mais significativa, participativa e prazerosa.

O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

O brincar possui importante papel no desenvolvimento social das crianças, favorecendo experiências relacionadas à convivência, comunicação, cooperação e construção das relações interpessoais. Na Educação Infantil, as atividades lúdicas possibilitam que os alunos aprendam a compartilhar espaços, respeitar colegas e desenvolver formas de interação social mais participativas e acolhedoras.
Durante as brincadeiras coletivas, as crianças entram em contato com regras, limites e diferentes formas de convivência, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais para sua formação humana. As experiências lúdicas também favorecem o fortalecimento da empatia, da autonomia e da capacidade de resolver conflitos de maneira mais saudável.
Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, o brincar favorece situações de troca e comunicação capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.
Além disso, as atividades lúdicas permitem que os alunos expressem sentimentos, emoções e opiniões de maneira espontânea, fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar. As brincadeiras também contribuem para redução da timidez e incentivo à participação nas atividades coletivas.
Conforme Wallon (2007), as relações afetivas e sociais possuem grande importância no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a construção da personalidade e da identidade das crianças. Dessa forma, ambientes escolares acolhedores e participativos favorecem experiências emocionais positivas e aprendizagens mais significativas.
As práticas corporais, a dança e os jogos lúdicos também favorecem experiências de cooperação e trabalho em grupo, permitindo que as crianças aprendam a agir coletivamente e a desenvolver relações sociais mais respeitosas e inclusivas.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil, destacando que as experiências coletivas favorecem desenvolvimento integral, participação e construção de conhecimentos (BRASIL, 2017).
Dessa forma, compreende-se que o brincar possui grande relevância na socialização infantil, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais, da autonomia e do desenvolvimento humano das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS LÚDICAS

O professor exerce papel fundamental na construção de práticas pedagógicas lúdicas dentro da Educação Infantil, sendo responsável por criar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que propor brincadeiras, o educador deve organizar situações de aprendizagem com intencionalidade pedagógica, considerando as necessidades, os interesses e o estágio de desenvolvimento dos alunos.
Na Educação Infantil, o professor atua como mediador do conhecimento, incentivando a participação, a criatividade, a interação social e a autonomia das crianças. Nesse contexto, as atividades lúdicas tornam-se importantes estratégias pedagógicas capazes de favorecer uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e adequada às características da infância.
Segundo Freire (1996), ensinar não signifi
i
ca apenas transmitir conteúdos, mas criar possibilidades para a construção do conhe-

cimento. Dessa forma, o educador deve proporcionar experiências que estimulem a curiosidade, a imaginação e a participação ativa das crianças no processo educativo.

As práticas lúdicas favorecem diferentes formas de aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais de maneira integrada. Por meio das brincadeiras, jogos, músicas e atividades corporais, os alunos exploram o ambiente, estabelecem relações e constroem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas.

Piaget (1978) destaca que a criança aprende por meio da ação e da interação com o meio. Nesse sentido, cabe ao professor organizar experiências pedagógicas que estimulem descobertas, experimentações e aprendizagens significativas.

Além disso, é importante que o educador respeite as individualidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. Cada aluno possui formas próprias de aprender, expressar-se e interagir com o ambiente, tornando necessário que o professor desenvolva práticas acolhedoras e inclusivas.

Segundo Libâneo (1994), o trabalho docente deve favorecer não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Dessa maneira, o professor contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas e participativas.

As atividades com dança e movimento corporal também dependem da mediação do professor para que aconteçam de maneira significativa. O educador deve planejar experiências que incentivem a expressão corporal, a criatividade, a interação social e o desenvolvimento motor das crianças.

Além disso, o professor possui importante papel na construção de um ambiente escolar acolhedor e afetivo. As práticas lúdicas fortalecem os vínculos entre professor e aluno, favorecendo relações baseadas no respeito, na confiança e na cooperação.

Entretanto, para que as práticas pedagógicas lúdicas sejam efetivas, torna-se fundamental investir na formação docente. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, planejamento e formação específica para trabalhar com metodologias lúdicas na Educação Infantil.

Dessa forma, compreende-se que o professor exerce papel essencial na mediação das práticas lúdicas, contribuindo para uma educação mais sensível, criativa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade possui grande relevância no contexto da Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. As atividades lúdicas favorecem experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e adequadas às necessidades da infância, estimulando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais.

O presente estudo possibilitou compreender que o brincar constitui importante ferramenta pedagógica, permitindo que a criança aprenda de maneira espontânea, criativa e prazerosa. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades corporais, os alunos desenvolvem imaginação, autonomia, socialização e construção do conhecimento.

A dança e o movimento corporal também apresentam grande importância dentro do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da expressão corporal, da criatividade e da autoestima. Além disso, as práticas corporais estimulam a interação social, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

O estudo evidenciou ainda que o professor possui papel fundamental na mediação das práticas pedagógicas lúdicas, sendo responsável por criar experiências educativas que respeitem as individualidades e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Compreende-se que a ludicidade não deve ser vista apenas como momento recreativo, mas como elemento essencial do processo educativo na Educação Infantil. As práticas lúdicas favorecem aprendizagens mais humanizadas e significativas, contribuindo para uma educação mais acolhedora, sensível e participativa.

Diante disso, conclui-se que a dança, o movimento corporal e as atividades lúdicas devem ser valorizadas no cotidiano escolar, possibilitando experiências que favoreçam o desenvolvimento infantil de maneira ampla e integrada.

Portanto, torna-se fundamental que as instituições de ensino e os educadores reconheçam a importância da ludicidade como estratégia pedagógica, promovendo práticas educativas mais criativas, inclusivas e alinhadas às necessidades da infância.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: UFBA, 2002.

NANNI, Dionísia. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

O PAPEL DO PROFESSOR PARA O NEURODESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS

RESUMO

O neurodesenvolvimento corresponde ao processo de maturação do sistema nervoso e à aquisição de habilidades fundamentais para o crescimento da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores, linguísticos, emocionais e sociais. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel essencial, pois representa uma das fases mais importantes para a construção das bases do desenvolvimento humano. O professor, como mediador da aprendizagem, exerce influência significativa nesse processo ao planejar experiências educativas que estimulem a curiosidade, a criatividade, a interação e a exploração do ambiente. Por meio de brincadeiras, atividades lúdicas e práticas pedagógicas adequadas à faixa etária, o educador favorece o desenvolvimento das funções cognitivas e das competências socioemocionais. Além disso, sua atuação possibilita a observação contínua das crianças, permitindo identificar potencialidades e possíveis dificuldades que necessitem de acompanhamento específico. A promoção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante contribui para o fortalecimento da autonomia, da comunicação, da socialização e da aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do papel do professor para o neurodesenvolvimento na Educação Infantil, destacando suas contribuições para a formação integral da criança. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Conclui-se que a atuação docente é indispensável para a promoção de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento saudável e a aprendizagem das crianças nos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Neurodesenvolvimento. Educação Infantil. Professor.

INTRODUÇÃO

O neurodesenvolvimento infantil constitui um dos processos mais importantes para a formação integral da criança, pois envolve a maturação do sistema nervoso e a aquisição de habilidades essenciais para a vida. Esse processo ocorre de maneira contínua desde a gestação e se intensifica nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro apresenta elevada capacidade de aprendizagem e adaptação. As experiências vivenciadas pela criança nesse período exercem grande influência sobre seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor.

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, as interações, as brincadeiras e as experiências educativas tornam-se elementos indispensáveis para a construção do conhecimento e para o fortalecimento das capacidades necessárias ao desenvolvimento humano. Por esse motivo, o ambiente escolar assume grande relevância no processo de neurodesenvolvimento.

O professor da Educação Infantil destaca-se como um dos principais agentes responsáveis por proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Sua atuação vai muito além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a mediação das aprendizagens, a observação das necessidades individuais e a criação de situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia infantil.

Os avanços das pesquisas na área da neurociência têm demonstrado que os primeiros anos de vida são decisivos para a formação das conexões neurais. Durante esse período, o cérebro apresenta grande plasticidade, permitindo que as experiências vividas influenciem diretamente a construção das estruturas responsáveis pela aprendizagem, memória, linguagem, emoções e comportamento.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil torna-se essencial para estimular o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. As ativi-

dades propostas pelo professor contribuem para o fortalecimento da atenção, da concentração, da percepção, do raciocínio lógico, da linguagem e da capacidade de resolver problemas.

Além dos aspectos cognitivos, o neurodesenvolvimento também está relacionado ao desenvolvimento emocional e social da criança. A convivência com outras crianças e adultos favorece a aprendizagem de valores, regras de convivência, respeito às diferenças e habilidades de comunicação. O professor atua como mediador dessas relações, auxiliando na construção de vínculos afetivos seguros e positivos.

A afetividade é considerada um elemento fundamental para o processo de aprendizagem na infância. Crianças que se sentem acolhidas, respeitadas e valorizadas apresentam maior segurança para explorar o ambiente, interagir com os colegas e participar das atividades propostas. Dessa forma, o professor contribui significativamente para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do educador na observação do desenvolvimento infantil. Por acompanhar diariamente as crianças, o professor pode identificar sinais que indiquem possíveis dificuldades ou atrasos no desenvolvimento, possibilitando intervenções precoces e encaminhamentos adequados quando necessário.

A brincadeira constitui uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para estimular o neurodesenvolvimento. Por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, além de construir conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de solucionar problemas. Além disso, promovem a interação social e estimulam funções cerebrais importantes para o processo de aprendizagem.

A linguagem também ocupa papel central no desenvolvimento infantil. O professor contribui para sua ampliação ao promover momentos de diálogo, contação de histórias, leitura de livros, músicas e diversas experiências que enriquecem o vocabulário e favorecem a comunicação.

O desenvolvimento motor é outro aspecto diretamente relacionado ao neurodesenvolvimento. As atividades corporais planejadas pelo professor auxiliam na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio, na lateralidade e na percepção espacial, competências fundamentais para a realização de diversas tarefas cotidianas e escolares.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas também evidencia a importância da atuação docente. O professor deve planejar estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades de cada criança, garantindo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento. O respeito às individualidades e às diferenças constitui um princípio fundamental da prática pedagógica na Educação Infantil.

A formação continuada dos professores é igualmente relevante para o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas aos conhecimentos científicos sobre o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem. Quanto maior o conhecimento do educador sobre o neurodesenvolvimento, maiores serão suas possibilidades de promover experiências significativas para as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, reforçando o papel do professor na promoção do desenvolvimento integral.

Diante dessa realidade, compreender a relação entre a atuação docente e o neurodesenvolvimento infantil torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. O professor possui papel decisivo na criação de oportunidades que favoreçam o crescimento saudável e a aprendizagem significativa das crianças.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do papel do professor para o neurodesenvolvimento na Educação Infantil, destacando as contribui-

ções das práticas pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor das crianças. Busca-se também refletir sobre a relevância da atuação docente na construção de ambientes educativos estimulantes, acolhedores e capazes de promover o desenvolvimento integral na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

O professor na Educação Infantil não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador das experiências de aprendizagem.

Sua função envolve o planejamento de atividades que respeitem o ritmo e as necessidades das crianças, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

Além disso, o docente contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da socialização das crianças.

A relação estabelecida entre professor e aluno é fundamental para o processo educativo, pois influencia diretamente a aprendizagem.

A atuação do professor na Educação Infantil está diretamente ligada ao processo de mediação pedagógica, que consiste em organizar situações de aprendizagem nas quais a criança seja protagonista na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador que cria condições para que a criança explore, investigue e construa significados a partir de suas experiências.

A mediação pedagógica exige sensibilidade para compreender as necessidades individuais de cada criança, respeitando seus ritmos de desenvolvimento e suas formas próprias de aprender. Cada criança chega à escola com vivências diferentes, e cabe ao professor adaptar suas estratégias para atender a essa diversidade, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Outro aspecto fundamental da atuação docente é a afetividade, que exerce grande influência no processo de aprendizagem. Um ambiente acolhedor, no qual a criança se sente segura e valorizada, favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança, elementos essenciais para o aprendizado. O professor, ao estabelecer vínculos afetivos positivos, contribui para que a criança se sinta motivada e engajada nas atividades escolares.

O planejamento pedagógico também faz parte das atribuições essenciais do professor na Educação Infantil. Planejar significa organizar intencionalmente as ações educativas, considerando objetivos claros e estratégias adequadas para alcançá-los. Esse planejamento deve ser flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades observadas no cotidiano escolar.

Além disso, o professor precisa avaliar continuamente o desenvolvimento das crianças, não de forma classificatória, mas observacional e formativa. A avaliação na Educação Infantil tem como objetivo acompanhar o progresso da criança, identificando avanços e dificuldades para orientar futuras intervenções pedagógicas.

A formação docente é outro elemento essencial para a qualidade do trabalho do professor. Um educador bem preparado tem maiores condições de compreender as especificidades da infância e de aplicar práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dessa etapa. A formação continuada também é indispensável, pois permite a atualização constante diante das mudanças educacionais e sociais.

Os desafios enfrentados pelo professor na Educação Infantil são diversos, incluindo a necessidade de lidar com turmas heterogêneas, a falta de recursos em algumas instituições e as exigências crescentes do contexto educacional contemporâneo. Apesar disso, o professor desempenha um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade.

Outro ponto importante é a promoção da socialização entre as crianças. O professor deve organizar atividades que favoreçam a interação, a cooperação e o respeito mútuo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade.

O brincar também é uma ferramenta essencial na prática docente, sendo utilizado como estratégia pedagógica para promover a aprendizagem. Por meio das brincadeiras, o professor consegue trabalhar diferentes conteúdos de forma lúdica, tornando o pro-

cesso de ensino mais significativo e prazeroso.

A organização do ambiente escolar é igualmente relevante, pois o espaço físico influencia diretamente o processo de aprendizagem. Um ambiente estruturado, seguro e estimulante favorece a exploração e a autonomia das crianças.

Dessa forma, o papel do professor na Educação Infantil é amplo e complexo, envolvendo aspectos pedagógicos, emocionais e sociais. Sua atuação é fundamental para garantir uma educação de qualidade, que respeite a infância e promova o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica na Educação Infantil deve estar fundamentada em princípios que valorizem a criança como sujeito ativo de direitos. Isso significa reconhecer que ela possui capacidades, conhecimentos prévios e potencialidades que precisam ser considerados durante o processo educativo. O professor, portanto, deve criar oportunidades para que as crianças participem ativamente das atividades propostas.

Nesse contexto, a escuta atenta das crianças torna-se uma ferramenta indispensável. Ao ouvir suas opiniões, dúvidas, interesses e necessidades, o professor consegue planejar ações mais significativas e adequadas à realidade do grupo. A escuta sensível fortalece o vínculo entre educador e aluno e contribui para uma aprendizagem mais efetiva.

A observação cotidiana também constitui uma prática essencial. Por meio dela, o professor acompanha o desenvolvimento infantil, identifica avanços, dificuldades e interesses, além de reunir informações importantes para o planejamento das atividades. A observação permite compreender a criança em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à linguagem, que desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil. O professor deve estimular diferentes formas de expressão, incluindo a linguagem oral, escrita, corporal, musical e artística. Essas experiências ampliam as possibilidades de comunicação e favorecem a construção do conhecimento.

A contação de histórias representa uma estratégia pedagógica amplamente utilizada na Educação Infantil. Por meio dela, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade, a atenção e o gosto pela leitura. Além disso, as histórias possibilitam reflexões sobre valores, sentimentos e situações presentes no cotidiano.

A literatura infantil desempenha papel importante nesse processo, pois oferece oportunidades para que as crianças tenham contato com diferentes narrativas, personagens e contextos culturais. O professor deve selecionar obras adequadas à faixa etária dos alunos e promover momentos significativos de leitura.

O desenvolvimento da coordenação motora também merece atenção especial. Atividades como desenhos, pinturas, recortes, modelagem e brincadeiras corporais contribuem para o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas e amplas. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A música constitui outro recurso pedagógico de grande relevância. Por meio das canções, ritmos e brincadeiras musicais, as crianças desenvolvem a percepção auditiva, a memória, a linguagem e a expressão corporal. Além disso, a música proporciona momentos de prazer e interação social.

O trabalho com artes visuais possibilita que a criança expresse emoções, ideias e percepções sobre o mundo. O professor deve incentivar a experimentação de diferentes materiais e técnicas, valorizando o processo criativo e respeitando as manifestações individuais de cada aluno.

As atividades relacionadas ao movimento corporal favorecem o desenvolvimento físico e contribuem para a construção da consciência corporal. Jogos, circuitos, danças e brincadeiras estimulam habilidades motoras e promovem hábitos saudáveis desde a infância.

Outro papel importante do professor é incentivar a resolução de problemas. Situações desafiadoras estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de encontrar soluções. Essas experiências fortalecem a autonomia e a confiança das crianças.

A organização da rotina escolar também influencia diretamente o processo educativo. Uma rotina bem estruturada ofere-

ce segurança, previsibilidade e estabilidade emocional, permitindo que as crianças compreendam a dinâmica das atividades e desenvolvam hábitos importantes para sua convivência social.

O acolhimento diário constitui uma prática fundamental na Educação Infantil. Receber as crianças de forma afetuosa contribui para a adaptação ao ambiente escolar e fortalece os vínculos afetivos entre professor e aluno.

A inclusão é outro aspecto essencial da atuação docente. O professor deve garantir que todas as crianças participem das atividades, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. A valorização da diversidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

O respeito às diferenças deve estar presente em todas as práticas pedagógicas. Ao trabalhar valores como empatia, solidariedade e cooperação, o professor contribui para a construção de uma convivência harmoniosa e democrática.

A utilização de recursos pedagógicos variados enriquece o processo de aprendizagem. Jogos educativos, brinquedos, materiais concretos, tecnologias digitais e recursos audiovisuais podem tornar as atividades mais atrativas e significativas.

A parceria com a equipe escolar também é indispensável. O trabalho conjunto entre professores, coordenadores, gestores e demais profissionais favorece a construção de projetos pedagógicos mais consistentes e eficazes.

A participação da família no processo educativo fortalece a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento infantil. O professor deve promover estratégias que incentivem a aproximação entre escola e família, estabelecendo relações baseadas no diálogo e na confiança.

A formação ética das crianças constitui outra importante responsabilidade do professor. Desde cedo, é possível trabalhar valores relacionados ao respeito, à honestidade, à responsabilidade e à cidadania.

A Educação Infantil também contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental. O professor pode promover atividades relacionadas à preservação da natureza, ao cuidado com os recursos naturais e à sustentabilidade, incentivando atitudes responsáveis desde a infância.

O desenvolvimento emocional merece atenção constante. O professor deve ajudar as crianças a reconhecer, compreender e expressar seus sentimentos de maneira saudável, favorecendo o equilíbrio emocional e a convivência social.

As brincadeiras simbólicas possuem grande valor educativo, pois permitem que as crianças representem situações do cotidiano, desenvolvam a imaginação e construam conhecimentos sobre diferentes papéis sociais.

O trabalho com projetos pedagógicos favorece a integração de diferentes áreas do conhecimento e torna a aprendizagem mais significativa. Essa metodologia permite que as crianças investiguem temas de interesse e participem ativamente da construção do conhecimento.

A avaliação formativa possibilita acompanhar o desenvolvimento infantil de maneira contínua e qualitativa. O objetivo não é classificar ou comparar crianças, mas compreender seus processos de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas adequadas.

Outro desafio enfrentado pelos professores é acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que impactam a educação. Por isso, a formação continuada torna-se indispensável para garantir práticas pedagógicas atualizadas e eficazes.

O compromisso com a qualidade da educação exige que o professor esteja constantemente refletindo sobre sua prática. A autoavaliação e a busca por novos conhecimentos contribuem para o aperfeiçoamento profissional e para a melhoria do ensino.

Dessa forma, percebe-se que o papel do professor na Educação Infantil é extremamente abrangente. Sua atuação envolve planejamento, mediação, observação, avaliação, acolhimento e promoção do desenvolvimento integral da criança. Ao proporcionar experiências significativas e respeitar as particularidades da infância, o professor contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos, criativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foi possível compreender a importância do papel do professor para o neurodesenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Os primeiros anos de vida representam um período de intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, tornando-se uma fase decisiva para a construção das bases que sustentarão as futuras aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa evidenciou que o neurodesenvolvimento está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança em seus diferentes contextos de convivência. Nesse cenário, a escola assume papel fundamental ao proporcionar oportunidades de interação, exploração, descobertas e construção de conhecimentos. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui grande responsabilidade na promoção de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento humano.

Foi possível observar que o professor exerce função indispensável nesse processo, atuando como mediador das aprendizagens e organizador de situações pedagógicas que estimulam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, linguísticas, emocionais e sociais. Sua atuação vai além do ensino de conteúdos, envolvendo o cuidado, a observação, o acolhimento e a valorização das individualidades de cada criança.

As contribuições da neurociência para a educação demonstram que o cérebro infantil apresenta elevada plasticidade nos primeiros anos de vida. Dessa forma, as experiências proporcionadas pelo ambiente escolar podem influenciar positivamente o desenvolvimento das funções cerebrais responsáveis pela aprendizagem, pela memória, pela linguagem, pela atenção e pela resolução de problemas.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor tornam-se fundamentais para estimular as potencialidades infantis. Atividades lúdicas, brincadeiras, contação de histórias, músicas, jogos e experiências diversificadas favorecem a construção do conhecimento e fortalecem habilidades essenciais para o desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à importância das interações sociais para o neurodesenvolvimento. O convívio com colegas e professores possibilita à criança desenvolver competências relacionadas à comunicação, cooperação, empatia, respeito às diferenças e convivência social.

A afetividade também se destacou como elemento essencial para o desenvolvimento infantil. Crianças que estabelecem vínculos positivos com seus educadores tendem a sentir-se mais seguras, confiantes e motivadas para participar das atividades propostas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo permitiu compreender que o professor desempenha papel importante na identificação de possíveis dificuldades ou atrasos no desenvolvimento infantil. Por acompanhar diariamente as crianças, o educador pode perceber alterações no comportamento, na linguagem, na interação social ou na aprendizagem, contribuindo para intervenções precoces e encaminhamentos adequados quando necessário.

A inclusão escolar também foi abordada como um aspecto fundamental da prática docente. O professor deve garantir oportunidades de participação e aprendizagem para todas as crianças, respeitando suas características, necessidades e potencialidades. A construção de uma educação inclusiva favorece o desenvolvimento integral e promove a valorização da diversidade.

Outro ponto significativo refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. O conhecimento sobre neurodesenvolvimento permite que o professor compreenda melhor os processos de aprendizagem e desenvolva estratégias pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades das crianças.

A pesquisa demonstrou ainda que a parceria entre escola e família é indispensável para o desenvolvimento infantil. Quando existe diálogo e colaboração entre educadores e familiares, torna-se possível oferecer à criança experiências mais consistentes e favoráveis ao seu crescimento e aprendizagem.

As práticas educativas fundamentadas no

respeito, na escuta e na valorização da infância contribuem para a construção de ambientes escolares acolhedores e estimulantes. Esses ambientes favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da curiosidade e da capacidade de resolver problemas.

Compreende-se, portanto, que o professor não é apenas transmissor de conhecimentos, mas um agente de transformação capaz de influenciar significativamente o desenvolvimento das crianças. Sua atuação contribui para a formação de indivíduos mais seguros, participativos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que o papel do professor é indispensável para a promoção do neurodesenvolvimento na Educação Infantil. Por meio de práticas pedagógicas planejadas, afetivas e inclusivas, o educador contribui para o fortalecimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento integral da criança.

Por fim, destaca-se que investir na valorização dos profissionais da educação, na formação continuada e na qualidade das práticas pedagógicas significa investir no desenvolvimento das crianças e no futuro da sociedade. O professor da Educação Infantil desempenha uma função de extrema relevância, sendo um dos principais responsáveis por proporcionar experiências que favoreçam o crescimento saudável, a aprendizagem significativa e o pleno desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. O estudo das teorias de Piaget, Ferreiro (1985), Soares (2003) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

PALAVRAS- CHAVE: Alfabetização; Letramento, Professor-alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Com esta revisão bibliográfica, pretendeu-se discutir algumas ideias sobre Alfabetização e Letramento na era das tecnologias e suas implicações e possibilidades no âmbito escolar, tendo em vista que são procedimentos distintos, apesar de estarem associados, sobretudo pelo fato de possibilitarem ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. Este tema é relevante no cotidiano da sala de aula, pois são práticas imprescindíveis para apropriação da leitura e escrita, assim como a leitura de mundo promovendo o seu desenvolvimento e sua formação.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Passamos por um período de mudanças generalizadas na sociedade e no sistema educacional, proporcionado pelos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e informação. A escola também precisa alterar a sua dinâmica, de maneira articulada com o conjunto dessas transformações.

Globalização, sociedade da informação, era das tecnologias e exigência de novas competências do ser humano, são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Nesse sentido, torna-se compreensível a relevância da Alfabetização e do Letramento enquanto práticas sociais, e principalmente no âmbito escolar. Cabe destacar que é desse pressuposto que nasce nosso interesse em estudar essa questão, tendo em vista que a alfabetização possibilita ao individuo aprender a ler e escrever o que torna o mesmo alfabetizado, enquanto que o letramento implica o entendimento de ações que viabilizam a apropriação de aprendizagens significativas que em suma se refletem na amplitude das bases interpretativas conceituais que o individuo desenvolve mediante

a compreensão da realidade e do contexto social em que está imerso.
Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar suas práticas metodológicas no âmbito escolar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um enorme desafio para os professores alfabetizadores, para as próprias crianças e para as políticas públicas de alfabetização. Com o fracasso nessa fase da aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode causar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.
O uso da língua escrita está presente em diversas sociedades humanas, é um fator marcante na história da humanidade, ela sempre foi vital as sociedades que lhe fazem uso.
A era atual é o momento onde a informação espalhada por meio da língua escrita é difundida com maior velocidade. O domínio da escrita é um conhecimento indispensável na atualidade. Nesta situação, a alfabetização é um assunto que vem sendo cada vez mais debatido nos campos teóricos educativos; isso ocorre tanto pelas consequências sociais envolvidas neste processo quanto pela complexidade existente nele.
Na antiguidade, a tarefa de ler e escrever eram atividades realizadas apenas por poucas pessoas: os Escribas e os leitores profissionais, que eram encarregados pelos registros de bens de pessoas ricas e poderosas. Segundo Ferreiro (2002), os escribas não sabiam ler e os leitores não sabiam escrever. Assim os senhores que faziam parte da elite da época poderiam garantir que não teriam divulgados os seus segredos.
Ainda segundo a mesma autora, ao longo da história, mudanças sociais e tecnológicas aconteceram nas sociedades. A cada uma, as tarefas de ler e escrever foram se modificando e ganhando outros sentidos. Invenções como o papel e a imprensa converteram os primitivos escritos em argila ou madeira dos escribas em livros fáceis de carregar, escritos em linguagens compreensíveis. A indústria também mudou as qualificações para o trabalho. Saber ler e escrever tornou-se fundamental. De privilégio de poucos, a alfabetização passou a obrigação e, por fim, a direito, distribuído de forma desigual entre as populações de regiões desenvolvidas e não desenvolvidas no mundo.
Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior. A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades.
O processo de alfabetização é contínuo, é desenvolvido durante toda a vida do aluno através do contato com a leitura e produções de variados tipos de texto que o aluno cria condições para participar com sucesso das práticas sociais do mundo da escrita, comunicação e leitura.
É indispensável o aprofundamento nos conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos estes processos de inclusão social.
Já que a linguagem uma das primeiras relações estabelecidas no convívio social, pode-se observar que a alfabetização vai além de simplificações técnicas, estando intensamente ligada a aspectos linguísticos. Deste modo o uso, as funções determinadas à língua escrita na esfera social devem ser levadas em conta no processo de alfabetização, não se restringindo apenas a busca de métodos e técnicas capazes de transmitir o simbolismo presente nesta forma de linguagem, mas também analisando os efeitos dela na vida prática.
Através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados Psicogênese da Escrita, pode-se perceber importantes descobertas a respeito do processo de aquisição da escrita realizada pela criança, obrigando todos a desenvolver um novo olhar sobre a alfabetização.
Segundo Ferreiro (2002, p.36), o objetivo dos estudos era de "mostrar e demonstrar que

as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validez e extraordinário potencial educativo".

A obra Psicogênese da língua escrita proporciona pistas importantes para orientar a ação didática referente à alfabetização.

Considerando os estudos destas autoras, pode-se conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, em processo de interação, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

No conhecimento popular a alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Por vários anos, no Brasil, ser alfabetizado significava saber ler e escrever.

Uma pessoa alfabetizada de acordo com Soares (2005) é "aquele, que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando às práticas sociais que as demandam". Historicamente, o conceito da palavra alfabetização se refere de forma limitada ao todo, tanto ao domínio da técnica que envolve a escrita como dos seus posteriores usos.

Alfabetização e letramento são processos que se completam, um trata do campo individual, o outro dá o significado as dimensões coletivas alcançadas pela língua escrita, respectivamente. O letramento compreende os usos, as funções sociais de leitura e escrita, ao ser letrado a pessoa não apenas compreende o sistema linguístico, mais se torna participante dele.

O Letramento traz a ideia de que a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, pois é "o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2005, p. 72).

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa. Conforme Soares (2004, p. 6), em meados dos anos de 1980 "se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização". Ainda segundo a autora a expressão letramento é uma tradução do inglês literacy, que é traduzido como "leitura e escrita".

No entanto, Paulo Freire já havia empregado o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para indicar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

O termo letramento traz novas questões, a partir das transformações sociais e a percepção tardia da importância de uma sociedade leitora, pois com ele não se considera somente o domínio da técnica, mas os efeitos sociais que ele provoca.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento definido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (PCNs 1997)

Apesar de conceitos distintos a alfabetização e letramento se completam e não podem ser separadas. Como afirma SOARES:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não

são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora)

É imprescindível compreender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É necessário também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. E a escola e os pais são os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo. Não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Ao longo do tempo a escola foi considerada a instituição social responsável por sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Hoje se sabe que não é a única forma de propagação e construção de conhecimentos, já que são necessárias interações com a sociedade como um todo para conseguir alcançar seu objetivo de propagar e produzir novas noções, mas ela continua sendo um referencial absolutamente necessário. Por agrupar uma diversidade de saberes, a escola continua sendo uma instituição geradora de conhecimento.

Na sociedade atual o conhecimento da língua escrita é essencial. Sendo assim, é de responsabilidade da instituição escolar o papel de mediar à edificação deste conhecimento. Colaborar para formação de cidadãos capazes de ler, interpretar, compreender e intervir na sociedade por meio destas leituras é uma função primária não de uma escola presa aos ideais de dominação, mas sim de uma escola democrática.

Dessa forma, além de se preocupar com aquisição da leitura e escrita, a escola deve oferecer atividades que tenham em vista ao letramento, como: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade, pois o processo de alfabetização só tem significado quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para que aconteça o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Este processo é o início do desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, permitindo que a escola por tanto tempo moldada a autoridade dominante, possa inicializar um trabalho libertador, buscando não apenas a leitura das palavras, partindo para leitura do mundo, como diz Freire (1987). Aproximando este significado do exercício docente, e da realidade habitual, Soares (2005) remete ao seguinte conceito de letramento:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...] Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas possibilidades, descobrir o que você pode ser. (p.42,43)

É a partir desta ótica de possibilidades de libertação e participação social que os conceitos de letramento precisam entrar nas escolas, objetivando uma formação real de cidadãos capazes de compreender e interagir com o mundo da escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais mesmos satisfeitos não devem deixar de acompanhar seus filhos na tarefa de construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É importante que os pais compreendam que a criança, mesmo antes de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso acontece quando ela convive dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita fazem parte de seu dia a dia.

Os pais precisam também dá exemplos aos filhos lendo livros ou revistas em sua frente mesmo antes da criança frequentar a escola. Assim quando vai para a escola a criança já possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nessa visão que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada. Pode ser considerada um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, uma vez que seus pais leem para ela, e ela já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

De acordo com Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Para essa autora letramento escolar é definido como "um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola" (2004, p. 86).

Na escola a criança deve interagir seguramente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento enfoca os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme as suas aptidões, incentivo e metodologias aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos. Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão.

Segundo Sodré (2008, p.13) "Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências". Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, consequentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transfor-

mar a vida do indivíduo sob vários aspectos, tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilibração necessários para que aconteça a aprendizagem. O professor deve proporcionar situações conflito, que causem desequilíbrio nas estruturas cognitivas do aluno que precisará buscar sua reequilibração, teoria bem elaborada pelo teórico Jean Piaget.

Assim, podemos perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências onde as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social.

Essa interação entre as crianças e entre elas e o professor é a origem fundamental da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no ambiente da sala de aula, onde o uso das mais variadas linguagens ajudarão as crian-

ças a reestruturarem e reorganizarem suas aprendizagens. Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky, em sua teoria, preocupou-se mais com a aprendizagem escolar e a sua relação com o desenvolvimento ocorrido antes e durante o processo escolar. Para ele é importante uma análise do desenvolvimento antes mesmo da construção da aprendizagem. Assim, Vygotsky afirmou:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky (2007) conceituou de zona de desenvolvimento proximal. A ZDP proporciona um espaço de integração no ambiente da sala de aula onde aqueles que se encontram em um nível mais avançado no processo de aprendizagem ou que já superaram suas dificuldades possam ajudar os colegas. Nessa situação o professor, mesmo sem sua participação direta, ele age de forma a estabelecer uma interação entre os alunos, levando assim, a criação da ZDP através de suas intervenções. Em todas as fases do desenvolvimento da criança é importante o trabalho em grupos, pois proporciona a interação, favorece a cooperação, a solidariedade e promove a troca de conhecimentos e saberes variados.

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propicio para que haja progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

Nesse contexto, o professor deve trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças para que elas vençam as etapas do seu desenvolvimento. A ação pedagógica surge então como uma ajuda aos alunos no processo de superação de conflitos. Porém, nesse sentido, o professor deve ter bem claro que, para estruturar sua intervenção, é necessário saber o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra para que na ZDP ele possa agir e promover a interação essencial e adequada entre as crianças.

A escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: "[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico". (LUCK, 1994, p.54). É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

CONCLUSÃO

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Iniciamos estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos, ambos estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos inicias do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos no segundo capítulo o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada. Nos estudos de Piaget relatados, vimos como ele compreendeu o processo de desenvolvimento do indivíduo através dos estágios da aprendizagem (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). Também demos ênfase aos estudos de Emília Ferreiro onde em seu livro Psicogênese da Língua Escrita, estabelece estágios para o processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Tanto Piaget quanto Emília Ferreiro nos levam a concordar que as crianças têm seu modo próprio de aprender e, portanto, constroem seu próprio conhecimento.

No final estabelecemos, através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar.

Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARE, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 2002.
CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. 142 pp.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

_____. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

_____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p. V.2.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FRANCHI, Eglê. Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita. São Paulo: Cortez, 1988. 359p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: Um processo em construção. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e So-

ciedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SODRÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. Aprendizagem e desenvolvimento intellectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

EDUCAÇÃO INFANTIL – LÚDICO: APRENDA BRINCANDO

CARINÁ RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança inicia seu processo de socialização, aprendizagem e construção da identidade. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa fase corresponde ao início da vida escolar, envolvendo crianças de zero a cinco anos de idade, sendo dividida entre creche, para crianças de até três anos, e pré-escola, destinada às crianças de quatro e cinco anos. Trata-se de uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente as futuras experiências educacionais e sociais. Nesse contexto, o lúdico apresenta-se como um importante instrumento pedagógico, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem por meio das brincadeiras, jogos e atividades recreativas. O brincar possibilita que a criança desenvolva habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais de maneira prazerosa e significativa. Além disso, as atividades lúdicas estimulam a criatividade, a imaginação, a autonomia e a interação social, contribuindo para a formação da personalidade e do caráter da criança. A inserção da criança no ambiente escolar representa um momento de grandes transformações, uma vez que ela passa a conviver com outras pessoas fora do ambiente familiar, aprendendo regras de convivência, respeito e cooperação. Dessa forma, o lúdico torna-se essencial para facilitar a adaptação da criança à escola, tornando o ambiente mais acolhedor e estimulante. Por meio das brincadeiras, os estudantes ampliam suas experiências, desenvolvem a empatia, fortalecem vínculos afetivos e aprendem a compartilhar conhecimentos e emoções. Diante disso, compreende-se que o brincar não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil. O trabalho com atividades lúdicas contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e preparando-a para as próximas etapas da vida escolar e social. Assim, o professor desempenha papel fundamental na organização de práticas educativas que valorizem o lúdico como estratégia de ensino, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Todas as fases de vida de uma criança são importantes, porém hoje destacaremos a fase da educação infantil, que é a fase onde as crianças de até três anos de idade de fi-
i
cam em creches e a partir de quatro e cinco anos ficam em pré-escolas. De acordo com a BNCC essa é a fase base para todas as próximas etapas da vida do estudante, sendo significativa para o desenvolvimento educacional que influencia na vida escolar em um todo. A fase da educação infantil é desafiadora, pois é a partir dela que o estudante começa a interagir com toda equipe escolar, e começa uma nova experiência de vida fora do convívio familiar, processo que desenvolve mudanças, pois eles

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; desenvolvimento; jogos; ludicidade; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Nesse contexto, o lúdico assume lugar de destaque, pois o brincar constitui a principal forma de expressão e aprendizagem da criança pequena. Brincando, a criança explora o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve a imaginação, estabelece relações sociais e elabora emoções, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. A prática pedagógica pautada no lúdico rompe com concepções tradicionais de ensino centradas na transmissão mecânica de conteúdos e valoriza a criança como sujeito ativo do processo educativo. Assim, discutir

a importância do lúdico na Educação Infantil implica compreender o brincar como estratégia pedagógica essencial, capaz de favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos desde os primeiros anos de vida.
O lúdico é um dos principais recursos usados no ensino e aprendizado para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.
Nessa perspectiva vamos atuar no aprender brincando, vamos desenvolver habilidades onde é possível a interação com seus pares, desenvolver a autonomia e a capacidade de raciocínio logico em grupo e Individual, além de favorecer o no desenvolvimento emocional, social e proporcionar a segurança individual e familiar, considerando que é possível controlar o nível de ansiedade e problemas relacionados a infância.
Ao analisar sobre o lúdico na educação infantil, identificamos a responsabilidade desenvolver uma atividade pedagógica, criativa e interativa entre os estudantes, de modo que levassem eles a desenvolver e trabalhar habilidades que são e serão necessárias no dia a dia dos estudantes e em suas vidas em um todo.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
A Educação Infantil é concebida como um espaço educativo que vai além do cuidado, assumindo a função de promover o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos. De acordo com as concepções contemporâneas de educação, a criança é entendida como um ser histórico, social e cultural, que aprende por meio das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a Educação Infantil deve proporcionar ambientes ricos em estímulos, que favoreçam a curiosidade, a exploração e a construção de conhecimentos. O trabalho pedagógico nessa etapa exige intencionalidade educativa, planejamento e compreensão das especificidades da infância, respeitando os tempos, os ritmos e as necessidades das crianças. Dessa forma, a Educação Infantil consolida-se como base essencial para as aprendizagens futuras, sendo o lúdico um elemento estruturante desse processo.

O lúdico na educação infantil é fundamental, pois proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, onde a criança aprende e se desenvolve brincando independente da classe social ou idade.
O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo", brincadeiras, espontaneidade.
O lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real e completo, as crianças interagem entre si e com isso aprendem de maneira significativa.
Segundo Santos (2002, p. 12) o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.
Entende - se que as atividades lúdicas divertem e proporcionam descobertas através de estímulos propostos pelo professor que orienta sobre as regras, orientações e posicionamentos para desenvolver os jogos e brincadeiras de forma criativa e divertida.
As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos, são momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal.

Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

De acordo Pereira (2005) que as atividades lúdicas desenvolvem vários aspectos no processo de aprendizagem da criança dentre eles podemos elencar a atenção, a memorização e imaginação que são de fundamental importância para o ensino de qualidade.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as di-

mensões sendo elas a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p.19).

Segundo Carvalho (1992, p.14), os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.
Tanto os jogos como as brincadeiras ensinam regras, despertam a atenção desenvolvem as características pessoais, sociais e culturais da criança e também colaboram para a saúde mental facilitando a socialização, comunicação e expressão das crianças.
Para que os jogos e brincadeiras tenham sucesso na sua aplicação é necessária a intervenção direta do professor que precisa planejar suas atividades com objetivos pré-estabelecidos a serem alcançados.
Ao utilizar jogos e brincadeiras o professor introduz o lúdico no ensino aprendizagem para o estudante da educação infantil, isto contribui para conhecimento da criança.
A partir da problemática levantada o objetivo geral foi refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras, numa perspectiva lúdica, no processo de ensino aprendizagem do aluno da educação infantil. Para, tanto os objetivos específicos foram: Realizar um estudo bibliográfico sobre a importância dos jogos e brincadeiras numa perspectiva lúdica, para a educação infantil; identificar os benefícios das atividades lúdicas na educação infantil;
A escolha do tema se deu pelo fato de estar em contato direto com os estudantes da educação especial e percebo como o lúdico através dos jogos e brincadeiras pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes que interagem entre si através das brincadeiras mediadas pelo professor.
O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.
O lúdico é considerado um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.
No processo de ensino aprendizagem é fundamental valorizar o lúdico, pois para a criança o mesmo é espontâneo e permiti sonhar, fantasiar e realizar desejos de crianças.
A proposta da atividade lúdica, através de um planejamento da aula é muito importante, pois proporciona concentração isto favorece assimilação dos conteúdos com naturalidade.
O lúdico não é o único instrumento para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos professores interessados em proporcionar mudanças (SOUZA 2015, p.2).

O lúdico é um poderoso instrumento dos professores para a aprendizagem dos estudantes, porém para que seja alcançado o objetivo desta metodologia tão importante na educação infantil é necessária uma dosagem entre a utilização do mesmo na obtenção dos objetivos, ou seja a aprendizagem significativa e de qualidade.
O lúdico é um instrumento metodológico que possibilita as crianças a terem uma aprendizagem significativa através do relacionamento com os outros, assim promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.
O lúdico é um método muito importante para o desenvolvimento do estudante na educação infantil, porém é necessário proporcionar ao mesmo um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos estudantes proporcionando assim uma aprendizagem de qualidade.
O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto, nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem,

os professores devem utilizar variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve limitar-se apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação.

Segundo Piaget ([s/d], apud SANTOS; JESUS 2010, p. 01), o lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno.

Piaget ([s/d], apud SANTOS; JESUS 2010, p. 02), esclarece que o lúdico permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Através do lúdico é possível estabelecer regras aos estudantes da educação infantil, pois o mesmo desenvolve a parte cognitiva, motora, social e afetiva proporcionando também a socialização e interação das crianças que aprendem brincando.

Segundo Freire (1991 p. 39), a criança que brinca em liberdade, sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar.

- O brincar pode ser destacado em diferentes situações de desenvolvimento:
- As atividades lúdicas possibilitam a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento da criança, afetivamente, pois convive socialmente e opera mentalmente. O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (NEGRINE 1994, p. 41).

Piaget ([s/d], apud SANT'ANNA; NASCIMENTO 2011, p. 21), atribui ao lúdico um papel para o desenvolvimento infantil; acredita que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade.

Uma subdivisão dos jogos, por faixa etária, sendo elas:

- Primeira etapa - para crianças de zero a dois anos de idade que ele chama de período sensório-motor, as crianças repetem situações simplesmente por prazer;
- Segunda etapa - para crianças de dois a sete anos que ele chama de período pré-operatório em que as crianças não fazem o exercício mental, mas sim a representação do ocorrido;
- Terceira etapa - para crianças acima dos sete anos, que ele chama de período operatório em que os jogos são de regras. É a união dos outros dois jogos, explorando, neste caso, a coletividade para o ato de jogar, sendo importante a cooperação entre as crianças (PIAGET [s/d], apud SANT'ANNA; NASCIMENTO 2011, p. 22).

O jogo é algo natural, e está inserido no cotidiano da criança e auxilia no desenvolvimento físico, mental e intelectual oportunizando socialização, imaginação e regras tornando a aprendizagem espontânea e sem cobranças.

O jogo se vincula ao prazer, a satisfação de estar junto, ao companheirismo, aos antagonismos (competição), as complementaridades (equipes), faz-se presente cotidianamente, sobretudo entre crianças, levando-nos no campo da educação a investigá-lo com um olhar sensível, capaz de compreendê-lo como fenômeno social e cultural onde o brincar/jogar faz parte do aprendizado dos indivíduos, levando-os a vivenciar emoções e situações próprias da natureza humana. (NHARY, 2006.p.42).

O jogo é um recurso de ensino, enquanto para a criança é uma atividade do seu dia-a-

-dia. O trabalho do professor, nesse contexto, deve ser o de organizador da sala de aula como espaço lúdico, selecionando jogos que facilitem o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e motor do estudante. (PERES, 2004, p.39).
O jogo é uma metodologia de ensino que precisa ser planejada e utilizada de maneira coerente para facilitar a transmissão de conhecimento, por ter caráter lúdico proporciona prazer e por ser educativo ensina regras.

O jogo apresenta sempre duas funções no ensino-aprendizagem. A primeira é lúdica, onde a criança encontra o prazer e a satisfação no jogar, e a segunda é educativa, onde através do jogo a criança é educada para a convivência social (RIBEIRO 2013 p.2).

O jogo proporciona um constante processo de desenvolvimento na criança, porque estimula o raciocínio e a criatividade do aluno que muitas vezes satisfaz sua curiosidade através das regras que o jogo possui.
O jogo desperta a curiosidade dos estudantes através de momentos de interação, diversão e raciocínio.
Segundo Peres (2004, p.39) utilizando o jogo à criança tem a oportunidade de satisfazer uma série de necessidades, como de dominância e cooperação, que podem ser utilizadas como recurso para a aprendizagem.
O jogo é um momento mágico e espontâneo de interação na vida dos estudantes da educação infantil que se divertem e aprendem através do raciocínio, da criatividade e da espontaneidade e da empatia.
O brincar é uma atividade essencial na educação infantil, pois proporciona às crianças oportunidades ricas de aprendizagem por meio da exploração, da criatividade e da imaginação. O lúdico atua como um instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção do conhecimento de forma significativa. Ao brincar, a criança exercita sua linguagem, aprende a conviver com os outros, a resolver conflitos e a expressar sentimentos. Esse processo não é apenas recreativo, mas também educativo, pois integra o conteúdo pedagógico com a realidade da criança, respeitando seu ritmo e seu modo de aprender. Dessa forma, o brincar na educação infantil deve ser valorizado e planejado intencionalmente pelos educadores, tornando-se um elemento central no processo de ensino-aprendizagem.
Além de todos os aspectos já abordados, é importante destacar o papel do lúdico como elemento integrador entre os diversos campos do saber e as múltiplas linguagens infantis. Conforme defende Kishimoto (2010), o brincar deve ser entendido como uma linguagem da criança, por meio da qual ela interpreta o mundo, expressa sentimentos, experimenta papéis sociais e constrói significados. O ambiente educativo deve, portanto, oferecer contextos ricos em experiências lúdicas, que respeitem os interesses e as fases do desenvolvimento infantil.
O lúdico também favorece a aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares e da pedagogia por projetos, que possibilitam à criança investigar, criar, resolver problemas e vivenciar situações concretas, valorizando a curiosidade natural da infância. Nessa perspectiva, o professor deve assumir o papel de pesquisador da prática, planejando situações em que o brincar seja parte orgânica do processo de construção do conhecimento, e não um simples intervalo entre atividades consideradas "sérias".
O reconhecimento do brincar como direito da criança, inclusive garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a necessidade de políticas educacionais e práticas escolares comprometidas com a valorização da infância. O lúdico, portanto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas um princípio educativo que sustenta a concepção de infância como tempo de ser, de viver e de aprender com alegria, interação e sentido.
O ambiente lúdico favorece ainda a aprendizagem significativa, na medida em que a criança é estimulada a construir conhecimentos a partir das suas experiências, interesses e descobertas. Segundo Vygotsky (1998), o brincar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, pois é na interação com o outro – principalmente com o adulto mediador – que a criança amplia suas capa-

cidades cognitivas e sociais. A brincadeira, nesse sentido, não é apenas uma expressão espontânea da infância, mas um caminho para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e linguagem.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental: cabe a ele planejar, mediar e intencionalmente propor situações que promovam desafios, interação e reflexão. É necessário compreender o brincar como uma linguagem própria da criança, e não como uma atividade secundária ou apenas recreativa. A escuta sensível do educador, sua observação atenta e seu compromisso com a aprendizagem ativa são fatores essenciais para que o lúdico cumpra sua função educadora.

Além disso, a ludicidade é uma ferramenta eficaz na educação inclusiva, pois favorece a participação de todas as crianças, respeitando suas particularidades e ritmos. Em um contexto lúdico, as diferenças são acolhidas, e a interação social é potencializada, criando um ambiente mais afetivo e cooperativo.

Estudos da neurociência têm reforçado que o brincar tem papel fundamental na formação de conexões neurais durante a infância. Segundo Oliveira (2012), as experiências lúdicas são estímulos que ativam diversas áreas do cérebro da criança, contribuindo para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem e habilidades motoras. O brincar ativa mecanismos de recompensa que aumentam a liberação de dopamina, um neurotransmissor relacionado à motivação e ao prazer, o que favorece o envolvimento afetivo com a aprendizagem. Assim, é possível afirmar que o lúdico não apenas diverte, mas transforma o cérebro, criando um ambiente favorável para a aprendizagem significativa e duradoura.

Outro aspecto importante é o potencial do lúdico na educação inclusiva, pois proporciona oportunidades equitativas de participação, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Jogos adaptados, histórias interativas e brincadeiras com múltiplos estímulos sensoriais são recursos que promovem inclusão e pertencimento. Como afirma Mantoan (2006), o lúdico rompe barreiras atitudinais e cognitivas, permitindo que crianças com ou sem deficiência participem ativamente do processo educativo. Nessa perspectiva, a ludicidade torna-se um meio de garantir o direito à aprendizagem de todos, contribuindo para uma escola mais justa, acolhedora e democrática.

Na abordagem sociointeracionista, o lúdico também está ligado ao conceito de protagonismo infantil. A criança, ao brincar, não é um agente passivo, mas criador de hipóteses, explorador do mundo e autor de sua própria aprendizagem. Como defendem Oliveira e Boruchovitch (2001), o jogo favorece a autonomia, a tomada de decisões e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que estimula a cooperação e o respeito às regras sociais. Nesse contexto, a aprendizagem ativa ganha força, pois a criança é levada a experimentar, errar, refletir e construir novos significados a partir da vivência lúdica.

O lúdico na Educação Infantil representa um eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Brincar não é apenas um momento de descontração, mas uma forma de a criança interpretar o mundo, desenvolver habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, além de construir novos conhecimentos de forma significativa. Ao brincar, a criança experimenta, cria, descobre, explora e desenvolve autonomia.

A prática pedagógica baseada no lúdico respeita a infância como etapa própria da vida, valorizando a imaginação, a fantasia, a linguagem, a convivência e o movimento. Jogos, brinquedos e brincadeiras ampliam a capacidade de raciocínio, promovem a interação social e estimulam competências essenciais para o desenvolvimento integral.

Aprender brincando é uma metodologia que estimula a curiosidade, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Quando o professor planeja atividades lúdicas intencionais — como jogos simbólicos, histórias, música, artes, exploração da natureza e movimento corporal — ele transforma a aprendizagem em uma experiência prazerosa e significativa.

Assim, o lúdico não é um complemento, mas um componente pedagógico fundamental, respaldado pela BNCC e pelas teorias do desenvolvimento, que afirmam que a criança

aprende por meio da ação, da interação e da brincadeira.

Na Educação Infantil, o lúdico possibilita que as crianças desenvolvam capacidades emocionais, motoras, sociais e cognitivas de forma prazerosa e natural. Ao explorar, imaginar, criar e interagir, as crianças constroem conhecimentos importantes para sua vida. Aprender brincando é respeitar a infância e valorizar o protagonismo infantil.

O lúdico é uma das bases da Educação Infantil e constitui um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, expressam emoções, socializam-se e constroem novos conhecimentos. A abordagem "Aprenda Brincando" reconhece que o brincar é uma linguagem da infância e deve ser intencionalmente planejado pelo professor para promover experiências ricas, significativas e prazerosas. Dessa forma, o lúdico torna-se não apenas uma ferramenta pedagógica, mas um direito que assegura o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

O trabalho com atividades lúdicas torna a prática pedagógica das crianças e, também, do (a) professor (a) avançar significativamente tanto na observação quanto na atuação do processo de ensino e aprendizagem. O planejamento didático fortalece o mundo de forma colorida "as cores e formas no nosso dia a dia" favorece o desenvolvimento da percepção visual, da coordenação motora e da socialização entre as crianças, utilizando metodologias lúdicas que despertaram o interesse e a curiosidade.

A ludicidade contribui para a construção do conhecimento e para a ampliação das experiências cognitivas e afetivas. As crianças demonstram entusiasmo, participação e evolução no reconhecimento das cores e formas geométricas. Essa experiência reforça a importância do planejamento pedagógico intencional, que valoriza o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

De modo geral, a prática enriquece tanto para o desenvolvimento das crianças quanto na formação docente, fortalecendo a compreensão sobre a necessidade de promover um ambiente acolhedor, inclusivo e estimulante, em que a criança seja protagonista do seu aprendizado.

Ao refletir sobre esta prática pedagógica, percebe-se o quanto é fundamental planejar com intencionalidade e sensibilidade, levando em conta o ritmo e as necessidades de cada criança. Entre meus pontos fortes, destaco a capacidade de adaptação das atividades conforme o envolvimento das crianças e a utilização de recursos criativos que favoreceram a participação de todos.

O melhoramento e identificação da necessidade de aprimorar o tempo de execução das atividades e o registro das observações, para tornar a avaliação mais detalhada e contínua. Também é reconhecer a importância de ouvir com atenção o feedback do (a) professor (a) da sala e dos colegas, pois ele contribui para o crescimento profissional e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Com base nas sugestões recebidas a continuação de aprimoramento nas estratégias de ensino só contribui e explora novas metodologias ativas e/ou processo educativo para manter uma postura reflexiva e aberta ao aprendizado constante, reafirmando o compromisso com uma educação infantil de qualidade, humanizada e significativa.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, compreende-se que o lúdico exerce um papel essencial e insubstituível no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Ele não se limita a simples momentos de recreação, mas constitui-se como uma prática pedagógica intencional, que oportuniza o desenvolvimento integral da criança – cognitivo, afetivo, social e motor – de maneira natural, prazerosa e signifi-
i
cativa. O brincar, os jogos e as brincadeiras possibilitam à criança aprender com entusiasmo, respeitando suas particularidades, sua curiosidade inata e sua forma própria de interpretar o mundo ao seu redor.

Ao explorar diferentes formas de brincar, a criança constrói seu conhecimento, desenvolve habilidades importantes para a vida em sociedade e fortalece sua identidade, autonomia e autoestima. Os jogos e atividades lúdicas ensinam regras, despertam a criatividade, estimulam o raciocínio e promovem o respeito mútuo e a cooperação. É nesse

contexto que o professor assume um papel fundamental: o de mediador atento e sensível, capaz de planejar experiências lúdicas significativas, que despertem o interesse, motivem a descoberta e transformem o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva do saber.

O lúdico deve ser incorporado às práticas pedagógicas não como um recurso esporádico, mas como parte essencial da rotina escolar. Ele precisa ser reconhecido como uma linguagem da infância, uma forma legítima de expressão e aprendizagem, que respeita os tempos, os desejos e as necessidades das crianças. Para isso, é indispensável que as instituições de ensino ofereçam formações continuadas aos educadores, promovam espaços adequados para o brincar e valorizem as experiências infantis como ponto de partida para a elaboração do currículo.

Conclui-se, portanto, que investir no lúdico na educação infantil é investir na qualidade do ensino, no respeito à infância e na formação de sujeitos críticos, criativos e felizes. Quando a escola compreende o valor do brincar e reconhece sua função educativa, transforma-se em um lugar onde se aprende com alegria, se cresce com autonomia e se vive com sentido. O lúdico é, assim, não apenas uma metodologia eficaz, mas uma filosofia de respeito ao ser em desenvolvimento. Por meio dele, é possível construir uma educação mais humanizada, participativa e inclusiva, em que o aprender e o brincar caminham lado a lado, formando cidadãos mais preparados para os desafios do mundo e mais conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BR&as_sdt=0%2C5&q=EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL+%E2%80%93+LUDICO%2C+APRENDA+BRINCANDO.&btnG=. Acesso em: 16 junho 2025.

BRINCADEIRAS em grupo na educação infantil. Atividades Educação Infantil, 2025. Disponível em: https://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/brinquedos-e- brincadeiras/brincadeiras-em-grupo-na-educacao-infantil/. Acesso em: 05 junho 2025.

EDUCAÇÃO infantil – Lúdico, aprenda brincando. Google Scholar, 2025. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Acesso em: 20 junho 2025.

IMPORTÂNCIA do brincar para o desenvolvimento infantil. Educa Escola, 2025. Disponível em: https://educaescola.com.br/a-importancia-do-brincar-para-o- desenvolvimento-infantil/. Acesso em: 11 junho 2025.

IMPORTÂNCIA do brincar na educação infantil. Instituto Neuro Saber, 2025. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/a-importancia-do-brincar-na- educacaoinfantil/. Acesso em: 15 junho 2025.

IMPORTÂNCIA do lúdico na educação infantil. Monografias Brasil Escola, 2025. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia- ludico-na-educacao-infantil.htm. Acesso em: 15 junho 2025.

JOGOS lúdicos na educação infantil. Pedagogia ao Pé da Letra, 2025. Disponível em: https://www.pedagogiaaopedaletra.com/jogos-ludicos-educacao-infantil/. Acesso em 15 junho 2025.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.Acesso em: 21 junho 2025.

LÚDICO segundo Piaget. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=ludico+segundo+piaget. Acesso em: 05 junho 2025.

LÚDICO segundo Wallon. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?-q=ludico+segundo+wallon. Acesso em: 09 junho 2025. JOGOS e brincadeiras no processo de aprendizagem. Brasil Escola, 2025. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.

com.br/orientacao-escolar/jogos-brincadeiras-no- processo-aprendizagem.htm. Acesso em: 10 junho 2025.

LÚDICO segundo Vygotsky. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=ludico+segundo+vygotsky. Acesso em: 08 junho 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NEGRINE, A. O brincar e o desenvolvimento infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Acesso em: 17 junho 2025.

O jogo e a criança. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=o+jogo+e+a+crian%C3%A7a. Acesso em: 06 junho 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Neurociência e educação: o que esse diálogo pode trazer? Cadernos de Pesquisa, n. 142, p. 49-64, 2012. Acesso em: 30 junho 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; BORUCHOVITCH, Evely. O papel do jogo no desenvolvimento infantil. Campinas: Papirus, 2001. Acesso em: 05 julho 2025.

PEREIRA, G. C. A importância do brincar na educação infantil. Campinas: Papirus, 2005. Acesso em: 18 junho 2025.

PROCESSO de desenvolvimento infantil. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=processo+de+desenvolvimento+infantil. Acesso em: 06 junho 2025.

RELAÇÃO professor e aluno na educação infantil. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=relacao+professor+e+aluno+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil. Acesso em: 07 junho 2025.

SIGNIFICADO da brincadeira na educação infantil. Bing, 2025. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=qual+%C3%A9+o+significado+da+brincadeira+na+ed uca%C3%A7%C3%A3o+infantil. Acesso em: 06 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 25 junho 2025.

ENSINO DE LÉXICO

CAROLINE DOS SANTOS CUNHA

RESUMO
O presente artigo discute a importância do ensino de léxico na Educação Básica a partir de observações realizadas em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona leste do estado de São Paulo. O estudo parte da constatação de que muitos estudantes apresentam vocabulário reduzido e dificuldades na compreensão e no uso adequado das palavras em diferentes contextos comunicativos, comprometendo o processo de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Fundamentado em autores como Helênio Fonseca de Oliveira, Beatriz Daruj Gil e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho analisa situações vivenciadas em sala de aula, evidenciando a necessidade de superar práticas tradicionais baseadas apenas na memorização de significados. Defende-se um ensino contextualizado do léxico, articulado à leitura literária, à consulta de dicionários, à produção de paráfrases e resumos e à reflexão sobre os diferentes sentidos das palavras conforme o contexto de uso. Conclui-se que o desenvolvimento da competência lexical deve constituir uma prática permanente e interdisciplinar, envolvendo todos os componentes curriculares, de modo a ampliar o repertório linguístico, cultural e crítico dos estudantes e favorecer sua participação nas diferentes práticas sociais de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico; Vocabulário; Leitura; Competência lexical; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT
This article discusses the importance of lexical teaching in Basic Education based on observations conducted in elementary school classes at a public school in the eastern region of São Paulo, Brazil. The study stems from the observation that many students have a limited vocabulary and experience difficulties in understanding and using words appropriately in different communicative contexts, which negatively affects the learning process across various areas of knowledge. Grounded in the studies of Helênio Fonseca de Oliveira, Beatriz Daruj Gil, and the Brazilian National Curriculum Parameters (PCN), the paper analyzes classroom situations that demonstrate the need to move beyond traditional practices focused solely on memorizing word meanings. It advocates a contextualized approach to lexical teaching, integrated with literary reading, dictionary use, the production of paraphrases and summaries, and reflection on the multiple meanings of words according to their context of use. The study concludes that the development of lexical competence should be established as a permanent and interdisciplinary educational practice involving all curricular subjects in order to expand students' linguistic, cultural, and critical repertoire and to promote their effective participation in different language practices.

KEYWORDS: Lexical; Vocabulary; Reading; Lexical competence; Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a necessidade de que os docentes, dos diferentes componentes curriculares, promovam, de forma sistematizada, a construção e a ampliação do léxico dos estudantes, bem como desenvolvam atividades que favoreçam a construção de sua autonomia diante do constante desafio de lidar com uma língua viva e em permanente transformação.

O professor não deve deixar de ser um estudioso e pesquisador. Nesse sentido, ao manter um olhar atento e investigativo sobre as turmas, foi possível observar que muitos estudantes apresentam limitações significativas em seu repertório vocabular. Em diversas aulas, por exemplo, surgem questionamentos sobre o significado de palavras como assinalar e convergir. Em um primeiro momento, essas dúvidas podem parecer incomuns; entretanto, elas evidenciam a difi-

culdade de muitos estudantes em compreender enunciados que, embora escritos em sua língua materna, contêm palavras cujo significado lhes é desconhecido.

O processo de formação docente vai além da simples observação da realidade escolar. É fundamental refletir sobre os acontecimentos observados e estabelecer uma interlocução entre a prática pedagógica e a produção acadêmica. É justamente esse o propósito deste artigo, que tem como temática o ensino e a aprendizagem do léxico no Ensino Fundamental.

A partir da observação de aulas de Língua Portuguesa em três turmas de 8º ano de uma escola pública localizada na zona leste do estado de São Paulo, constatou-se que muitos estudantes possuem um vocabulário reduzido. Observou-se tanto uma carência vocabular quanto uma impropriedade vocabular, isto é, os alunos desconhecem determinadas palavras ou conhecem apenas um de seus possíveis sentidos e usos. Diante desse cenário, este trabalho propõe uma análise de situações observadas em sala de aula, discutindo-as à luz de referenciais teóricos sobre o ensino de léxico.

É importante ressaltar que os exemplos mencionados e analisados no presente artigo são de uma realidade específica, uma escola pública na zona leste de São Paulo e apresentam um recorte temporal. Porém o problema com o léxico não se restringe a um determinado tempo e espaço, pelos ruídos presentes constantemente na comunicação, seja ela escrita ou falada, pode-se notar que o problema com vocabulário não se restringe a determinada faixa etária ou classe social. No entanto, a escola é um ambiente propício para minimizar lacunas e os problemas com vocabulário são uma grande lacuna que precisa ser urgentemente apontada.

A problemática apresentada vem sendo discutida em estudos como Ensino de Léxico: o problema da adequação vocabular, de Helênio Fonseca de Oliveira, e A escolha lexical em letras de música: uma proposta de ensino do vocabulário, de Beatriz Daruj Gil. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — dedicam uma seção específica ao ensino do léxico.

Tais referências evidenciam a relevância e a complexidade desse campo de estudo, uma vez que os estudantes precisam ampliar continuamente seu repertório lexical e desenvolver a capacidade de selecionar, de maneira adequada, os termos mais apropriados aos diferentes contextos de comunicação.

Diversos fatores contribuem para as dificuldades relacionadas ao ensino do léxico. Entre eles, destacam-se a pouca familiaridade dos estudantes com a língua escrita, especialmente por meio da leitura literária, bem como o contato insuficiente com a gramática e com a norma padrão da língua. Esses elementos favorecem a ampliação do repertório vocabular e permitem compreender que cada contexto comunicativo exige escolhas lexicais específicas. A defasagem no ensino do léxico, presente desde os anos iniciais da Educação Básica, reflete-se posteriormente na baixa qualidade de muitas redações de vestibulares e nas dificuldades encontradas por estudantes universitários nos primeiros anos da graduação.

Embora as dificuldades relacionadas ao léxico sejam frequentemente evidenciadas no contexto escolar, seus impactos ultrapassam os limites da educação formal e acompanham os indivíduos ao longo da vida. Mesmo aqueles que não ingressam no ensino superior ou que encerram sua trajetória escolar precocemente podem sofrer as consequências de um repertório vocabular restrito, uma vez que a limitação lexical compromete a compreensão de textos, orientações, documentos, notícias e demais informações que circulam socialmente. Essa compreensão superficial da própria língua pode dificultar a interpretação crítica de diferentes discursos, favorecer equívocos na tomada de decisões e restringir o exercício pleno da cidadania. Desse modo, a ampliação do léxico não deve ser compreendida apenas como uma exigência para o sucesso acadêmico, mas como uma condição essencial para que os indivíduos participem de maneira autônoma, consciente e crítica das diversas práticas sociais que permeiam a vida em sociedade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que o ensino do léxico não

consiste apenas na aprendizagem de novas palavras, mas também no desenvolvimento da capacidade de atribuir sentidos aos textos, interpretar diferentes discursos e realizar escolhas lexicais adequadas às diversas situações de comunicação.

Além disso, o ensino do léxico assume papel estratégico na promoção da equidade educacional, uma vez que a ampliação do repertório vocabular contribui para reduzir desigualdades de aprendizagem decorrentes das diferentes experiências linguísticas vivenciadas pelos estudantes fora do ambiente escolar. Ao proporcionar o contato sistemático com novas palavras, seus significados e usos em diferentes contextos, a escola amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento e fortalece o desenvolvimento da competência comunicativa, favorecendo uma participação mais crítica e autônoma dos estudantes nos diferentes espaços sociais.

Ampliar o repertório vocabular dos estudantes significa, portanto, ampliar também suas possibilidades de aprendizagem, de participação social e de construção do pensamento crítico. Assim, ao discutir situações observadas na prática docente à luz de referenciais teóricos, este artigo pretende contribuir para a reflexão sobre a necessidade de que o ensino do léxico seja incorporado de forma planejada, contínua e consciente às práticas pedagógicas, reconhecendo-o como um elemento essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a formação integral dos estudantes.

Por fim, este estudo está organizado de modo a articular a fundamentação teórica sobre o ensino do léxico com a análise de situações observadas em sala de aula, buscando estabelecer um diálogo entre teoria e prática. A partir dessa articulação, pretende-se evidenciar a importância de estratégias pedagógicas que promovam a ampliação do repertório vocabular dos estudantes de forma sistemática, contextualizada e interdisciplinar, contribuindo para o aprimoramento da compreensão leitora, da produção textual e do desenvolvimento da autonomia linguística ao longo da Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho tem por objetivo descrever eventos relacionados ao ensino, ao uso e à apropriação do léxico observados, principalmente, entre estudantes do Ensino Fundamental. Após esse momento descritivo, será realizada uma análise dos dados, fundamentada nos estudos anteriormente mencionados. Por fim, propõe-se uma estratégia didática que possa contribuir para o desenvolvimento dos estudantes nos campos lexical e semântico.

A pesquisa busca manter uma perspectiva semelhante à apresentada por Leyla Perrone Moisés no texto Literatura para todos. Ao discutir a situação da literatura no currículo da escola regular, a autora afirma:

"Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. Um exemplo disso, que deveria ser levado em conta pelos formuladores das diretrizes curriculares oficiais, é o caso do escritor Ferréz, autor de Capão Pecado, livro bem recebido pelo público e pela crítica. Oriundo de Capão Redondo, um dos bairros mais problemáticos da periferia de São Paulo, ele conta, em entrevista, como a literatura mudou sua autoestima e como isso pode 'contaminar toda a comunidade."

Assim, todos os estudantes merecem ter acesso a conteúdos que lhes possibilitem vivenciar experiências para além de seu contexto social. É necessário ampliar sua visão de mundo para que sejam capazes de construir um repertório vocabular amplo, rico e diversificado, uma vez que todos possuem potencial para isso quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas.

Nesse contexto, merece destaque o papel da literatura no processo de aprendizagem. Os conteúdos ensinados precisam estar contextualizados; não basta iniciar uma aula de gramática ou solicitar uma produção escrita sem que os estudantes disponham de repertório suficiente para compreender o objeto de estudo. Esse repertório pode e deve ser construído por meio da literatura, entendida em sua diversidade de gêneros, estilos e

manifestações, ampliando as possibilidades de leitura de mundo dos alunos.

A construção do repertório lexical também está diretamente relacionada às experiências linguísticas vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola. Quanto maior for o contato com diferentes gêneros textuais, práticas de leitura e situações de interação, maiores serão as oportunidades de compreender novos vocábulos, reconhecer seus diferentes sentidos e perceber as adequações exigidas por cada contexto comunicativo.

Nesse processo, a mediação docente torna-se indispensável, pois cabe ao professor criar situações que favoreçam a reflexão sobre a linguagem, incentivem a formulação de hipóteses acerca dos significados das palavras e promovam o desenvolvimento de estratégias de inferência lexical. Ensinar léxico, portanto, não significa apenas ampliar quantitativamente o vocabulário dos estudantes, mas possibilitar que eles desenvolvam autonomia para compreender, interpretar e utilizar a língua de maneira consciente nas mais diversas práticas sociais.

Como forma de exemplificar a discussão apresentada, será analisada uma atividade desenvolvida em uma turma de 8º ano. Nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhou-se o poema Um dia para Jeferson, de Sergio Vaz. Inicialmente, todos os estudantes receberam uma cópia do poema e foi realizada uma breve contextualização da obra e do autor.

A atividade teve início com a leitura em voz alta realizada pela docente, enquanto os estudantes acompanhavam o texto em suas cópias. Em seguida, foi concedido um breve momento para que realizassem uma releitura silenciosa. Posteriormente, ao iniciar a discussão, a professora perguntou se todos conheciam as palavras presentes no poema ou se necessitavam de esclarecimentos sobre algum vocábulo.

Durante essa atividade, tornou-se evidente que muitos estudantes possuíam um repertório vocabular limitado. A pergunta inicial evidenciou essa dificuldade: alguns relataram desconhecer o significado da palavra faminto, enquanto outros demonstraram insegurança quanto ao significado de órfão. Em outros momentos, surgiram dúvidas sobre palavras como inundar, convergir, divergir, isoladamente e coletânea. Em todas essas situações, a leitura foi interrompida para que ocorresse uma discussão coletiva, mediada pela docente, permitindo que os próprios estudantes levantassem hipóteses acerca dos significados.

Toda palavra que desperta dúvidas deve constituir objeto de estudo. Por esse motivo, os vocábulos eram registrados na lousa e, a partir deles, os estudantes eram convidados a apresentar hipóteses sobre seus significados. Em seguida, um dos alunos consultava o dicionário para verificar se as interpretações elaboradas pela turma correspondiam às definições registradas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao tratarem do ensino do léxico nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, afirmam:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições selecionais." (BRASIL, 1998, p. 83).

Com base nessa orientação, o professor deve ir além da simples apresentação do significado das palavras, evitando reduzir o ensino do vocabulário à memorização de listas. Atividades de leitura, o hábito de consultar dicionários e o estudo da formação das palavras contribuem para que os estudantes ampliem seu repertório lexical, compreendam os diferentes sentidos de um mesmo vocábulo e desenvolvam autonomia para acompanhar as constantes transformações da língua.

Partindo desse pressuposto, seria pertinente propor que os estudantes elaborassem frases ou pequenos textos utilizando as palavras que suscitaram dúvidas durante a leitura. Dessa maneira, poderiam explorar diferentes sentidos de um mesmo vocábulo e compreender seu funcionamento em variados contextos de uso.

Em outra situação observada, durante a ex-

plicação sobre conjugação verbal, os estudantes questionaram a forma verbal quererá, correspondente ao futuro do presente. Comentaram que nunca haviam ouvido alguém utilizar essa forma em situações cotidianas. Esse momento possibilitou discutir a diferença entre língua falada e língua escrita, bem como entre os registros formal e informal da língua.

Questionamentos como esse podem ser aprofundados à luz dos PCN, que afirmam: "E, por outro, dificilmente podemos dizer o que uma palavra significa tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional." (BRASIL, 1998, p. 84).

Percebe-se, portanto, a necessidade permanente de planejar e replanejar as práticas pedagógicas. Uma única atividade revelou dificuldades relacionadas a diferentes aspectos da linguagem. Inicialmente, observou-se o desconhecimento de determinadas palavras; em seguida, verificou-se que essa limitação estava associada, também, à dificuldade de compreender as diferenças entre os registros formal e informal da língua.
A maioria dos brasileiros não utiliza a forma verbal quererá em situações cotidianas. No entanto, espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender seu significado quando ela aparece em textos escritos. Nesse sentido, torna-se indispensável ensinar estratégias de leitura que lhes permitam inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que estão inseridas, desenvolvendo autonomia para interpretar textos mesmo diante de vocábulos ainda não incorporados ao seu repertório lexical. Essa habilidade torna-se fundamental em uma sociedade na qual novas palavras, novos usos e novos gêneros discursivos surgem continuamente.
Os exemplos analisados demonstram que uma única atividade ou metodologia não é suficiente para superar as dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem do vocabulário. A formação lexical dos estudantes exige um trabalho contínuo, planejado e diversificado, envolvendo práticas de leitura, produção textual, oralidade, consulta a dicionários, estudo da formação das palavras e análise dos diferentes sentidos que um mesmo vocábulo pode assumir em distintos contextos comunicativos. Quanto maior a diversidade de experiências linguísticas proporcionadas pela escola, maiores serão as possibilidades de ampliação do repertório vocabular dos estudantes.
Assim, o estudante precisa aprender não apenas o significado das palavras, mas também quando, como e por que utilizá-las, compreendendo que determinados termos podem ser inadequados ao gênero, ao tema, ao interlocutor ou ao grau de formalidade de um texto, seja ele oral ou escrito. Conforme afirma Beatriz Daruj Gil:

Este é um dos maiores objetivos do ensino do vocabulário: fazer o educando apropriar-se de variados sentidos das palavras, adequando-os às diferentes situações de comunicação e poder avaliar, por meio das escolhas lexicais, quais valores estão presentes nos assuntos tratados." (GIL, p. 176).

O estudante precisa compreender os diferentes sentidos que um vocábulo pode assumir, reconhecendo que esses significados variam conforme o contexto de uso e que as escolhas lexicais nunca são neutras. Determinadas palavras carregam posicionamentos ideológicos, históricos e culturais, influenciando diretamente a construção dos sentidos de um texto. Por exemplo, em um texto de apoio às manifestações ocorridas no Brasil, seria inadequado referir-se aos manifestantes como vândalos, pois essa escolha lexical evidencia um posicionamento específico e interfere na interpretação do leitor.
Corroborando essa perspectiva, Beatriz Daruj Gil afirma:

Sabe-se que o léxico é um módulo integrante do sistema da língua que revela valores ideológicos e visões de mundo dos sujeitos interlocutores produtores da enunciação. (...) A cada escolha lexical realizada, o enunciador reinterpreta conhecimentos partilha-

dos socialmente."

Dessa forma, ensinar e aprender vocabulário, bem como desenvolver a habilidade de realizar escolhas lexicais adequadas aos diferentes contextos, implica ampliar os horizontes culturais, sociais e linguísticos dos estudantes. Esse processo deve ocorrer de maneira consciente e intencional. É fundamental que os docentes compreendam a importância do ensino do léxico e que os próprios estudantes reconheçam os objetivos desse trabalho, entendendo que a ampliação do repertório vocabular favorece não apenas a comunicação, mas também a leitura crítica dos discursos presentes na sociedade.

Vale ressaltar que o ensino do léxico não deve restringir-se às aulas de Língua Portuguesa.

Todos os componentes curriculares compartilham a responsabilidade de ampliar o repertório lexical dos estudantes, uma vez que cada área do conhecimento possui conceitos, terminologias e formas específicas de organização da linguagem.

Em diferentes disciplinas, um mesmo termo pode assumir sentidos distintos, cabendo aos docentes explorar essas variações e estabelecer relações entre elas. Dessa forma, um trabalho interdisciplinar favorece a consolidação de um repertório lexical mais amplo, consistente e funcional.

Os estudantes precisam manter contato constante com diferentes práticas de leitura, capazes de apresentar novos conceitos, objetos, fenômenos e suas respectivas denominações, além de possibilitar a compreensão dos diversos sentidos que uma mesma palavra pode adquirir em diferentes contextos. Esse contato sistemático amplia o conhecimento de mundo dos alunos e fortalece sua competência para interpretar e produzir textos em diferentes situações de comunicação.

Consideremos mais um exemplo observado em sala de aula. Durante uma atividade sobre violência, alguns estudantes perguntaram ao professor o que significava o termo charge, presente no enunciado da questão. Ao indicar a imagem na apostila, responderam: "é o desenho".

Diante dessa situação, é possível levantar duas hipóteses. A primeira é que os estudantes possuem pouco contato com charges e tirinhas e, por isso, desconhecem a terminologia adequada para identificar esses gêneros textuais, recorrendo a uma denominação mais familiar, como desenho. A segunda hipótese é que eles já conheciam esse gênero, mas nunca haviam sido apresentados ao seu nome técnico, impossibilitando a associação entre o conceito e sua nomenclatura. Há fortes indícios de que a segunda hipótese seja a mais provável. Situação semelhante ocorre com frequência no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Muitas vezes, o estudante afirma não saber resolver uma operação de adição; entretanto, quando o termo adição é substituído pela expressão continha de mais, consegue realizar a atividade sem dificuldades. Esse exemplo evidencia que, em diversas situações, a dificuldade não está no conceito em si, mas no desconhecimento da terminologia utilizada para nomeá-lo. Tal constatação reforça a necessidade de que todos os componentes curriculares trabalhem, de forma sistemática e contínua, o ensino do léxico, independentemente da etapa de ensino em que atuem.

Observa-se, portanto, que muitas dificuldades relacionadas ao vocabulário refletem limitações no conhecimento de mundo dos estudantes. Para muitos deles, a escola constitui o principal espaço de acesso à cultura, à ciência e às diferentes formas de organização da linguagem. Cabe, portanto, ao professor proporcionar experiências que ampliem esse repertório, favorecendo o contato com diferentes manifestações culturais e linguísticas.

Como afirma Beatriz Daruj Gil, "objetos da realidade convertem-se em elementos do discurso". Nessa perspectiva, é importante que os docentes utilizem, de maneira intencional, uma terminologia específica e um vocabulário diversificado, sempre adequado ao contexto de comunicação, possibilitando que os estudantes ampliem seus conhecimentos para além das experiências proporcionadas pelo ambiente familiar, pela televisão e pela internet.

Desse modo, o ensino do léxico deixa de

constituir apenas um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e passa a representar um instrumento fundamental para a aprendizagem, a interpretação crítica da realidade e a formação integral dos estudantes.

CONCLUSÃO

São inegáveis os desafios envolvidos no ensino do léxico. Entretanto, as observações realizadas ao longo deste estudo evidenciam que essa constitui uma necessidade permanente no processo de ensino e aprendizagem. A limitação do repertório vocabular dos estudantes compromete a compreensão de enunciados, textos e conceitos, refletindo diretamente em seu desempenho em todos os componentes curriculares. Um estudante que não compreende o vocabulário empregado em um problema de Matemática, por exemplo, poderá encontrar dificuldades para resolvê-lo, mesmo dominando os procedimentos e fórmulas matemáticas necessários.

As situações analisadas demonstraram que o ensino do léxico não pode restringir-se à apresentação de definições ou listas de palavras. Conforme discutido ao longo deste trabalho, é necessário promover experiências de leitura, interpretação, produção textual e reflexão sobre a linguagem que permitam aos estudantes compreender os diferentes sentidos que uma palavra pode assumir em distintos contextos de uso. Nesse processo, a literatura ocupa papel de destaque, pois amplia o conhecimento de mundo dos estudantes, favorece o contato com diferentes registros da língua e contribui significativamente para a construção de um repertório lexical mais amplo e diversificado.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é que a responsabilidade pela ampliação do repertório vocabular não deve recair exclusivamente sobre o professor de Língua Portuguesa. Todos os docentes trabalham diariamente com conceitos, terminologias específicas e diferentes formas de linguagem. Dessa forma, o ensino do léxico deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre os diversos componentes curriculares, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos construídos nas diferentes áreas e utilizem a linguagem de maneira cada vez mais consciente e adequada.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o trabalho com o léxico seja incorporado às práticas pedagógicas de maneira sistemática. O professor pode reservar alguns minutos de suas aulas para explorar o significado de palavras presentes nos textos e atividades desenvolvidas, incentivar a formulação de hipóteses sobre seus sentidos, promover a consulta ao dicionário e discutir os diferentes contextos em que esses vocábulos podem ser empregados.

Além disso, quando necessário, o docente deve reorganizar seu planejamento para contemplar atividades específicas voltadas ao desenvolvimento do repertório lexical, uma vez que essa necessidade emerge da própria prática pedagógica.

As estratégias didáticas podem variar de acordo com os objetivos de cada componente curricular. No ensino de Matemática, por exemplo, a elaboração de glossários de termos específicos pode favorecer a compreensão da linguagem própria da disciplina e estimular a autonomia dos estudantes, que passam a dispor de um material de consulta produzido por eles mesmos.

Da mesma forma, atividades como a produção de paráfrases, resumos, mapas conceituais, estudos de campos semânticos e consultas orientadas ao dicionário contribuem para que os estudantes ampliem seu repertório vocabular e desenvolvam maior consciência sobre as escolhas lexicais realizadas em diferentes situações de comunicação.

Por fim, conclui-se que ensinar léxico significa ensinar os estudantes a compreenderem a linguagem em sua complexidade, reconhecendo que as palavras não possuem sentidos fixos e isolados, mas adquirem significado conforme o contexto de uso, o gênero discursivo e a intenção comunicativa. Investir em um ensino sistemático do léxico é favorecer a formação de leitores mais competentes, produtores de texto mais conscientes e cidadãos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam na sociedade.

Espera-se, portanto, que as reflexões apresentadas neste trabalho contribuam para ampliar o debate sobre o ensino do léxico na

Educação Básica e incentivem práticas pedagógicas que promovam, de forma contínua, a construção da autonomia linguística dos estudantes.

REFERÊNCIAS

GIL, Beatriz Daruj. A escolha lexical em letras de música: uma proposta de ensino do vocabulário. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/bia_escolha_lexical.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Ensino de léxico: o problema da adequação vocabular. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga19/matraga19a03.pdf.

Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29.

A POÉTICA DO CORPO ENFERMO E O MANIFESTO POLÍTICO DE CAZUZA NA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

DANIEL VANDERLEI MARCUCCI

RESUMO
O presente artigo de opinião tem por objetivo analisar a produção poética e musical do compositor e cantor Cazuza durante a segunda metade da década de 1980, articulando sua obra tardia ao panorama político e social da redemocratização brasileira. O método adotado consiste na análise hermenêutica de letras selecionadas — com foco em "Brasil", "Ideologia" e "O Tempo não pára" — em consonância com a contextualização histórica do período da Nova República e o advento da epidemia de HIV/Aids. Defende-se que a trajetória do artista e a exposição de sua finitude transcenderam o âmbito do relato biográfico íntimo, convertendo-se em um dos mais viscerais manifestos políticos da redemocratização. Conclui-se que o corpo enfermo do poeta operou como a metáfora definitiva de uma nação assolada por crises institucionais, éticas e econômicas, mantendo uma atualidade analítica indispensável para a compreensão das fraturas estruturais do Brasil contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Cazuza; Redemocratização; MPB; Corpo Político; HIV/Aids.

ABSTRACT:
This opinion article analyzes the poetic and musical production of the Brazilian composer and singer Cazuza during the second half of the 1980s, articulating his late artwork with the political and social landscape of the Brazilian redemocratization. The approach consists of a hermeneutic analysis of selected lyrics — focusing on "Brasil", "Ideologia", and "O Tempo não pára" — aligned with the historical context of the New Republic and the emergence of the HIV/Aids epidemic. It is argued that the artist's path and the public exposure of his finitude transcended the scope of an intimate biological diary, becoming one of the most visceral political manifestos of the period. This study concludes that the poet's ailing body operated as the ultimate metaphor for a nation plagued by institutional, ethical, and economic crises, maintaining an indispensable analytical relevance for understanding the structural fractures of contemporary Brazil.

KEY-WORDS: Cazuza; Redemocratization; MPB; Political Body; HIV/Aids.

INTRODUÇÃO

A década de 1980 no Brasil, frequentemente rotulada sob o estigma econômico de "década perdida", representou, em contrapartida, um dos períodos de maior efervescência cultural, social e política da história republicana do país. O processo de abertura política, conduzido de forma "lenta, gradual e segura" pelo regime militar ao longo de quase uma década, culminou na transição para a chamada Nova República, despertando no imaginário coletivo uma onda inédita de otimismo, euforia e promessas de justiça social. Conforme aponta a historiografia contemporânea (SCHWARCZ; STARLING, 2015), o movimento cívico pelas Diretas Já, entre 1983 e 1984, embora frustrado em sua resolução legislativa imediata pela rejeição da Emenda Dante de Oliveira, selou um pacto indissolúvel entre a sociedade civil organizada e o desejo de reinvenção democrática. Esse macro-contexto político, contudo, trazia em seu cerne profundas e violentas contradições: a euforia decorrente do fim da censura prévia e do retomar das liberdades civis coexistia com o fantasma asfixiante da hiperinflação, o desemprego galopante, o endividamento externo e a permanência de estruturas oligárquicas tradicionais que perpetuavam, sob novas roupagens, o abismo do contraste social e a exclusão econômica da maioria da população.

Nesse cenário de transição incompleta e tateante, a cidade do Rio de Janeiro emergiu novamente como o epicentro das transformações estéticas, comportamentais e políticas da juventude urbana brasileira. Longe dos gabinetes burocráticos de Brasília, a efervescência das ruas cariocas encontrou refúgio e vazão em espaços como o Circo Voador, fincado no coração boêmio da Lapa,

e nas ondas de rádio da Fluminense FM, carinhosamente apelidada de "A Maldita". Esses polos tornaram-se os irradiadores do chamado BRock — o rock brasileiro dos anos 80 —, um movimento estético e mercadológico que deslocou o eixo da canção de protesto tradicional, fortemente marcada pela MPB dos anos 70, para uma linguagem decididamente urbana, pop, direta, internacionalizada e visceral. De acordo com a análise fundamental de Hollanda (1987), essa nova geração de músicos e letristas não buscava as utopias revolucionárias socialistas ou as metáforas herméticas e cifradas exigidas pelo período mais duro da ditadura, mas sim a tradução imediata e sem filtros do cotidiano, do tédio juvenil, das dinâmicas de consumo, da liberação sexual e das liberdades individuais. É no coração desse Rio de Janeiro dos anos 80, cindido entre a celebração hedonista da praia e a escalada da violência urbana e do tráfico de drogas, que a figura de Agenor de Miranda Araújo Neto, Cazuza, se consolida como a voz poética mais afiada, contraditória e representativa de sua geração.

A trajetória biográfica e artística de Cazuza encontra-se intrinsecamente conectada às flutuações, aos auges e às decadências de sua época. Inicialmente como vocalista e principal letrista da banda Barão Vermelho, o jovem poeta personificava o hedonismo inconsequente, a busca desesperada pelo afeto livre, a boemia inconformada e o deboche sistemático contra o conservadorismo burguês e a moralidade hipócrita da zona sul carioca. No entanto, à medida que a década avançava e o artista ingressava em sua carreira solo a partir de 1985, o micro-contexto de sua existência sofreu um impacto avassalador que redirecionaria completamente a gravidade de sua lírica: o diagnóstico positivo para o HIV/Aids. Em um período histórico profundamente marcado pelo desconhecimento científico generalizado, pela ausência de tratamentos antirretrovirais eficazes e por um preconceito moral e religioso de proporções violentas, as dissidências sexuais, como a homossexualidade e a bissexualidade, eram sumariamente patologizadas e criminalizadas pela mídia de massa e pelos setores tradicionais da sociedade brasileira, que rotulavam a síndrome sob o epíteto cruel e segregador de "câncer gay" ou "peste gay" (SANTOS, 2018). O choque do diagnóstico impôs ao artista uma escolha ética, estética e política existencialista: o recolhimento na vergonha privada ou o confronto escancarado na arena pública.

Ao optar pela exposição corajosa e pública de sua condição de saúde em um momento de extrema vulnerabilidade, Cazuza promoveu a fusão definitiva e explosiva entre o seu viés íntimo e o viés coletivo, transformando o sofrimento estritamente privado em um acontecimento político de massa. A agonia física do cantor, sistematicamente capturada e amplificada pelas lentes invasivas e sensacionalistas da imprensa de entretenimento, passou a espelhar, de forma quase simbiótica, a própria agonia de um projeto de nação que desmoronava sob o peso da corrupção endêmica, do fracasso retumbante dos sucessivos planos econômicos e do trauma coletivo da morte precoce de Tancredo Neves antes mesmo de sua posse. A metáfora do "País Doente" ganhou materialidade trágica no próprio contorno físico do poeta, que empunhava o microfone em palcos lotados e programas de televisão de audiência nacional ostentando uma visível debilidade física, lenços na cabeça e cadeira de rodas, mas munido de uma potência discursiva e de uma lucidez política renovadas. Houve, fundamentalmente, uma radical e irreversível quebra do silêncio institucionalizado sobre os corpos marginalizados, a sexualidade e a finitude humana no interior da cultura de massas do Brasil.

Diante desse rico e complexo panorama intersecional, delineia-se o escopo analítico e crítico deste trabalho. Esse artigo de opinião defende que a obra tardia de Cazuza não foi apenas um diário íntimo de sua finitude, mas sim o manifesto político mais visceral da redemocratização brasileira, onde o corpo enfermo do poeta tornou-se a metáfora definitiva de uma nação em crise.

A POÉTICA E A CRÍTICA SOCIAL: A DESILUSÃO DA JUVENTUDE

A produção artística de Cazuza em sua fase solo madura, especialmente concentrada nos álbuns de estúdio Ideologia (1988) e Bur-

guesia (1989), além do antológico registro ao vivo O Tempo não pára (1988), marca o esgotamento definitivo das ilusões utópicas e ingênuas que sustentaram o advento da Nova República. A transição democrática, que prometia através do discurso das elites uma refundação ética e social do Estado brasileiro, revelou-se, para a juventude que amadurecia naquela transição de década, um frustrante arranjo de continuidades oligárquicas e conciliações por cima. Ao analisar minuciosamente a canção "Ideologia", lançada em um momento de profunda desilusão coletiva, Cazuza explicita o vazio existencial, filosófico e político que acometeu os sujeitos que cresceram sob a égide de do silenciamento da censura e que, ao conquistarem finalmente a liberdade jurídica do voto e da expressão, depararamse com a ausência de grandes narrativas emancipatórias, projetos de futuro ou lideranças confiáveis. Como bem aponta Ortiz (1988), a cultura de massas no Brasil, ao integrar-se aceleradamente ao mercado transnacional de consumo globalizado, tendeu a pasteurizar as manifestações de rebeldia juvenil, transformando o engajamento político e a contestação social em produtos de prateleira mercantilizáveis. Cazuza reage a essa captura mercantil por meio do esvaziamento irônico de suas próprias certezas.
Na arquitetura textual da letra de "Ideologia", os versos iniciais evidenciam essa crise estrutural de referenciais que assolava o sujeito da redemocratização:

"Meu partido / É um coração partido / Minhas ilusões estão todas perdidas /
[...] Meus heróis morreram de overdose / Meus inimigos estão no poder /
Ideologia / Eu quero uma pra viver". (CAZUZA, 1988)

O "coração partido", deslocado poeticamente para o lugar do "partido político", surge como o sintoma psicossocial do desencanto profundo com as vias formais de representação partidária que se reorganizavam após a abertura. A constatação cortante de que os "inimigos estão no poder" funciona como uma denúncia direta do caráter conservador e pactuado da transição brasileira, onde os antigos sustentáculos civis e políticos da ditadura civil-militar se reciclaram rapidamente no novo tabuleiro democrático sem passar por qualquer processo de responsabilização histórica ou transição de justiça. A busca desesperada por uma ideologia "pra viver" não reflete, portanto, um desejo nostálgico de dogmatismo político ou alinhamento cego às cartilhas ideológicas bipolares da Guerra Fria, mas sim a necessidade existencial premente de um sentido ético e humanitário mínimo que preenchesse o vácuo niilista deixado pelo fracasso das utopias revolucionárias de esquerda e pelo cinismo pragmático do modelo gerencialista e neoliberal que começava a apontar no horizonte econômico da América Latina.
Esta indignação ética adquire contornos ainda mais explícitos, estruturais e sociológicos na icônica faixa "Brasil", que se transformou no hino involuntário do descontentamento civil do final dos anos 80. Nela, Cazuza despe a formação histórica nacional de suas mitologias ufanistas tradicionais — como o mito da democracia racial, a cordialidade do homem brasileiro e a generosidade da pátria mítica — e expõe as engrenagens brutas da desigualdade socioeconômica, do racismo estrutural e da corrupção institucionalizada. O Brasil cantado por Cazuza não possui qualquer relação com o país tropical, harmônico e abençoado por Deus celebrado pela propaganda oficial da ditadura ou pelas vertentes românticas da MPB; trata-se, sim, de uma autêntica cleptocracia patrimonialista onde a sobrevivência individual do cidadão comum depende da conivência com a injustiça ou da submissão ao "jeitinho" imoral. O eu lírico assume uma postura de violenta recusa ao pacto de silêncio das elites:

"Não me convidaram / Pra esta festa pobre
Que os homens armaram /Pra me convencer
A pagar sem ver / Toda essa droga
Que já vem malhada / Antes de eu nascer"
Brasil! / Mostra a tua cara / Quero ver quem paga /
Pra gente ficar assim". (CAZUZA, 1988)

A metáfora da "festa pobre" funciona como uma alusão profundamente irônica e ácida aos arranjos oficiais do poder, às celebra-

ções da nova elite política da Nova República e aos discursos grandiloquentes de modernização que tentavam mascarar a miséria absoluta que se alastrava pelas periferias do país. Ao recusar-se a "pagar sem ver toda essa droga", o letrista demonstra uma fina compreensão sociológica de que a corrupção, o endividamento e a desigualdade no Brasil não são desvios de conduta contemporâneos e isolados, mas sim práticas estruturais herdadas, uma engrenagem que "já vem malhada" (viciada e predeterminada pelas elites) antes mesmo do nascimento dos sujeitos daquela geração. Ao exigir, nos versos seguintes, que o país "mostre a sua cara", o compositor opera um desmascaramento crítico que encontra eco direto nas reflexões contemporâneas da historiadora Lilia Schwarcz sobre o autoritarismo e as permanências da violência de Estado e da exclusão na sociedade brasileira (SCHWARCZ; STARLING, 2015)

O poeta indaga de forma assertiva quem fi-
nancia e quem lucra diretamente com a manutenção deliberada da ignorância e da miséria ("quero ver quem paga pra gente ficar assim"), apontando o dedo indicador para a cumplicidade ativa das elites financeiras, dos monopólios de comunicação e da classe política na perpetuação do subdesenvolvimento planejado.

Essa iconoclastia poética visualizou sua tradução cênica mais potente na turnê do álbum "O Tempo não pára", sob a direção minuciosa de Nelson Motta. No palco, a performance de Cazuza funcionava como uma extensão direta de sua crítica social, subvertendo a lógica do espetáculo de massa tradicional no Brasil. Vestindo roupas leves, muitas vezes apenas uma bermuda e uma camiseta herética, e ostentando uma faixa na cabeça que remetia tanto aos guerreiros marginais quanto aos doentes hospitalizados, o artista utilizava seu próprio corpo debilitado como um elemento cenográfico de confrontação. A iluminação expressionista do show recortava sua silhueta magra contra o fundo escuro do palco, criando uma atmosfera que oscilava entre a celebração dionisíaca e o ritual fúnebre. Ao cantar "Brasil", a interpretação cazuzeana abandonava o tom puramente melódico e assumia uma dicção rasgada, quase sôfrega, na qual o erro vocal e o cansaço respiratório não eram falhas técnicas, mas sim escolhas estéticas deliberadas para evidenciar a exaustão de uma juventude traída pelas promessas institucionais. Essa teatralidade do desgaste, conforme as leituras da sociologia da cultura urbana, operava um curto-circuito na estética limpa e pasteurizada que as gravadoras tentavam impor ao pop rock nacional daquele período, transformando o palco da canção em um palanque de agitação artística e dissidência política.

Por fim, a síntese definitiva dessa postura de enfrentamento histórico e recusa ao niilismo passivo cristaliza-se na faixa "O Tempo não pára", canção que batizou o show dirigido por Nelson Motta que marcou a despedida dos palcos do cantor. Longe de adotar uma postura de resignação fúnebre diante da decadência biológica pessoal ou do colapso coletivo da nação, Cazuza utiliza o microfone para reiterar a necessidade absoluta da memória histórica e da dialética social. O tempo, na lírica madura cazuzeana, deixa de ser uma categoria meramente romântica ou cronológica e passa a ser compreendido como uma força histórica implacável, revolucionária, que desmascara as tentativas contínuas das classes dominantes de congelar as estruturas sociais através da amnésia coletiva imposta:

"Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
[...]
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não". (CAZUZA, 1988)

A expressão "museu de grandes novidades", uma das construções metafóricas mais brilhantes da história da literatura musical brasileira, traduz com precisão científica o conceito historiográfico de modernização conservadora ou conciliação das elites, que caracteriza cada uma das rupturas e transições institucionais brasileiras — desde a Independência, passando pela Proclamação

da República e pelo fim da Era Vargas, até chegar à queda da Ditadura Militar. As "novidades" institucionais (novas constituições cidadãs, novas moedas, novos partidos, novos discursos) funcionam historicamente como mecanismos de engenharia social e transformações superficiais projetadas justamente para que as velhas oligarquias agrárias e financeiras permaneçam rigorosamente intocadas no topo do poder político. No entanto, ao afirmar de forma categórica que "o tempo não pára", Cazuza resgata a vitalidade intrínseca da juventude, dos corpos dissidentes e dos marginalizados como agentes legítimos de atrito e fricção na engrenagem histórica, recusando terminantemente o conformismo fatalista mesmo diante do diagnóstico iminente da morte física e social.

O CORPO, O AFETO E A EPIDEMIA: A QUEBRA DE TABUS

A originalidade estética e o verdadeiro impacto político da intervenção cultural de Cazuza não se circunscrevem apenas à sua crítica social explícita das estruturas do Estado ou das mazelas macroeconômicas da Nova República; residem, fundamentalmente, na politização radical do corpo, da intimidade e do afeto. Ao tematizar de forma explícita o amor marginal, as vivências homoeróticas e a bissexualidade sem se valer dos filtros tradicionais da caricatura cômica, da metáfora vergonhosa ou da culpa judaico-cristã da herança colonial, o poeta desafiou de forma frontal e sem precedentes a moralidade patriarcal da família tradicional brasileira — pilar invisível, porém robusto, de sustentação do conservadorismo político nacional. Conforme pontua Santos (2018), a homofobia estrutural e institucionalizada no Brasil da década de 1980 utilizou-se de forma oportunista do surgimento assustador da epidemia de HIV/Aids para instaurar um autêntico regime de punição divina e controle biopolítico da sexualidade, isolando os sujeitos infectados em guetos de invisibilidade, morte social, silêncio e vergonha pública. A doença era apresentada como a prova material do desvio moral de corpos que desafiavam a heteronormatividade compulsória. Cazuza subverteu radicalmente esta lógica de exclusão e policiamento dos corpos ao trazer a crueza do desejo, da carne e da paixão física para o centro geométrico de sua obra poética de massas. Em composições viscerais como "O Nosso Amor a Gente Inventa", "A Orelha de Eurídice" e "Solidão, Que Nada", o afeto é despido de qualquer verniz idealista e tratado a partir de sua imperfeição crônica, de sua efemeridade inerente e de sua intensidade essencialmente urbana, distanciando-se de forma definitiva dos idealismos românticos da estética burguesa tradicional. O amor em Cazuza configura-se como um ato de resistência existencial puro, uma afirmação soberana de vida que se contrapõe de forma direta à necropolítica do preconceito médico-social. Quando o diagnóstico de sua soropositividade se torna de conhecimento público através de sua própria voz, o corpo do artista assume uma dimensão pública e política de proporções cataclísmicas para a cultura brasileira do período.

Conforme a teorização clássica desenvolvida pelo filósofo Michel Foucault (1979) acerca dos mecanismos da biopolítica e do biopoder, o controle minucioso dos corpos, da saúde, das orientações sexuais e das patologias constitui uma das formas mais sofisticadas, capilares e violentas de exercício do poder estatal e de dominação social nas sociedades modernas. O Estado e suas instituições médicas reguladoras operam definindo quem é "saudável" e quem é "patológico", utilizando a doença como justificativa científica para o isolamento e a desumanização do outro. Ao exibir sem pudor sua magreza extrema na capa de revistas de circulação nacional, suas marcas dermatológicas na pele provocadas pelo sarcoma de Kaposi e sua debilidade física progressiva nas apresentações públicas, sem jamais submeter-se ao papel passivo e piedoso de "vítima conformada", Cazuza operou uma fissura profunda nos dispositivos de poder da biopolítica. Ele transformou o próprio corpo enfermo em um espaço soberano de contestação, rebeldia e orgulho identitário.

A exposição dessa corporeidade dissidente e enferma ganhou contornos de manifesto estético quando Cazuza permitiu que sua

imagem fosse registrada pelas lentes da mídia impressa sem os retoques da vaidade comercial. A histórica capa da revista Veja, que trazia o rosto do poeta visivelmente marcado pelo avanço da síndrome sob a manchete "Cazuza: Uma vítima da Aids agoniza em praça pública", provocou uma clivagem na opinião pública brasileira. Se, por um lado, o aparato editorial buscava a espetacularização da dor e a reiteração do pânico moral em torno da doença, por outro, a altivez do olhar do artista na fotografia desarmava a narrativa de derrota. Na esfera das Artes Visuais e dos estudos de performance, essa imagem pode ser compreendida como um ato de guerrilha semiótica: o corpo que a sociedade conservadora desejava esconder nos limites assépticos dos hospitais ou nos guetos da marginalidade sexual impunha-se, de forma incontornável, nas bancas de jornais de todo o país. O choque provocado por aquela imagem não decorria apenas da constatação da finitude biológica do ídolo, mas da recusa do sujeito em performar a vergonha ou o arrependimento que a moralidade burguesa dele exigia. Cazuza utilizou a engrenagem do espetáculo de massas para implodir os tabus do silenciamento epidemiológico, ressignificando o estigma em emblema de resistência cultural.

A crueza estética com que o tema da finitude biológica, da decadência celular e da morte é abordado atinge seu ápice em composições perturbadoras de seu último álbum duplo em vida, Burguesia, como nas faixas "Burguesia" e "Cobaias de Deus". O poeta recusa-se categoricamente a retroceder diante do horror da decomposição material ou da iminência trágica do fim; ao contrário, utiliza a ironia e o sarcasmo ácido para desmascarar a comoção hipócrita da sociedade burguesa que o cercava e a cobertura jornalística abutre dos meios de comunicação que mercantilizavam a contagem regressiva de seus dias de vida. A reivindicação intransigente do direito à própria dor, à manutenção do desejo sexual na vigência da doença e à livre manifestação do corpo doente representou uma revolução cultural e política de impacto tectônico no silêncio sepulcral que o Brasil conservador e assustado tentava impor aos pacientes diagnosticados com Aids. A soberania e a lucidez de sua voz artística nos meses finais de sua existência demonstraram de forma cabal que, mesmo fragilizado em suas funções biológicas internas, o indivíduo pode manter-se politicamente altivo, intelectualmente indomável e esteticamente revolucionário. A dor estritamente privada, portanto, converteu-se em uma poderosa pedagogia pública, forçando a nascente democracia brasileira a encarar de frente suas profundas mazelas sanitárias, éticas, humanitárias e de direitos humanos.

CONCLUSÃO

A análise sistemática e aprofundada da produção artística tardia de Cazuza permite concluir, de forma inequívoca, que sua relevância histórica e estética ultrapassa em larga escala as fronteiras tradicionais da historiografia musical da MPB e do rock nacional. O percurso analítico traçado ao longo deste artigo de opinião entre o macrocontexto da redemocratização brasileira e o micro-contexto de sua dramática condição de saúde evidenciou um artista que recusou terminantemente o papel passivo de mero espectador das transformações de sua época. Ao amalgamar de forma radical e sem precedentes a sua agonia biológica pessoal à desilusão política coletiva que marcou os anos finais da Nova República, Cazuza legou à cultura brasileira um dos testemunhos estéticos mais pungentes de insubmissão ética e coragem existencial. Sua tese poética central confirmou-se na história: o corpo do poeta fez-se carne, sangue e verbo de uma nação estruturalmente fraturada, expondo sem anestesia as feridas abertas de uma jovem democracia que nascia sob o signo trágico da conciliação das elites e da perpetuação da exclusão social.

A impressionante perenidade da obra poética de Cazuza e sua incômoda atualidade analítica no Brasil contemporâneo residem fundamentalmente no fato de que os fantasmas sociais e políticos denunciados com tanta fúria por suas letras ainda não foram historicamente superados pela sociedade brasileira. O "museu de grandes novidades" continua a operar em pleno vigor nas esferas institucionais dos três poderes, onde reformas de fachada, escândalos de corrupção

sistêmica e crises éticas recorrentes repetem ciclicamente os velhos pactos coloniais de impunidade e privilégio das elites econômicas, mantendo a esmagadora maioria da população permanentemente à margem da "festa pobre" do desenvolvimento nacional. Do mesmo modo, as intensas disputas biopolíticas em torno dos direitos sexuais e reprodutivos, o ressurgimento de ondas virulentas de neoconservadorismo moral e religioso e a persistente estigmatização de minorias sexuais e de grupos vulneráveis na saúde pública demonstram de forma cabal que o chamado urgente de Cazuza para que o "Brasil mostre a sua cara" permanece como uma tarefa histórica, civilizatória e artística absolutamente inacabada. Sua produção musical tardia, portanto, não deve jamais ser lida através das lentes simplistas de um monumento nostálgico ou folclórico dos anos 80, mas sim como um mapa crítico indispensável, um diagnóstico clínico preciso e um manifesto estético-político permanente, cuja audição e estudo permanecem vitais para decifrar os enigmas, as contradições e as dores profundas do Brasil do tempo presente.

Em última análise, a permanência da obra de Cazuza no cenário estético e político contemporâneo demonstra que suas composições transcendem o valor de mero documento histórico da transição democrática brasileira. Ao confrontarmos as líricas de "Brasil" e "O Tempo não pára" com as encruzilhadas sociais, éticas e institucionais que tensionam o país na atualidade, evidencia-se que o "museu de grandes novidades" denunciado pelo poeta continua a operar como um diagnóstico preciso da nossa realidade. A persistência de estruturas de exclusão, o espetáculo midiático que pasteuriza o debate público e a reiteração de velhos arranjos políticos sob novas roupagens digitais comprovam que a "festa pobre" estruturada pelas elites ainda cobra seu preço das novas gerações. Portanto, resgatar a produção cazuzeana sob a ótica dos estudos de performance e das artes visuais não significa apenas exercitar um olhar nostálgico sobre o pop rock dos anos 1980, mas sim acionar um dispositivo crítico indispensável. A urgência de sua voz, que transformou a própria vulnerabilidade do corpo enfermo em um manifesto de insubmissão, permanece viva como um convite perene para que o país, despido de suas máscaras institucionais, finalmente mostre a sua cara e enfrente suas contradições históricas.

REFERÊNCIAS

CAZUZA. Brasil. Intérprete: Cazuza. In: IDEOLOGIA. Rio de Janeiro: Philips/PolyGram, 1988. 1 faixa sonora.

CAZUZA. Ideologia. Intérprete: Cazuza. In: IDEOLOGIA. Rio de Janeiro: Philips/PolyGram, 1988. 1 faixa sonora.

CAZUZA. O Tempo não pára. Intérprete: Cazuza. In: O TEMPO não pára. Rio de Janeiro: Philips/PolyGram, 1988. 1 faixa sonora.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Cultura e Participação nos Anos 80. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Os Corpos do Rock: Gênero, Sexualidade e a Epidemia de Aids na Imprensa Brasileira dos Anos 80. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FILOSOFIA E LIBERDADE: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

DENISE YARÁ BISPO DOS SANTOS RIBEIRO

RESUMO
O presente artigo aborda a relação entre Filosofia, liberdade e educação, destacando a importância do pensamento filosófico na construção da autonomia intelectual e da emancipação humana. O estudo busca compreender como a Filosofia contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, promovendo reflexões acerca da liberdade, da ética e da formação cidadã no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Paulo Freire, Immanuel Kant, Marilena Chauí e Jean-Paul Sartre. O trabalho discute o papel da Filosofia na formação humana, considerando sua contribuição para o fortalecimento da capacidade reflexiva, da argumentação e da participação social dos estudantes. Analisa-se também os desafios enfrentados pela educação filosófica diante das transformações sociais e tecnológicas da atualidade. Observa-se que o ensino de Filosofia favorece a construção de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem. Conclui-se que a Filosofia possui papel fundamental na promoção da liberdade intelectual e na formação integral dos indivíduos, sendo indispensável para uma educação democrática e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Liberdade; Educação; Autonomia; Formação humana.

ABSTRACT
This article discusses the relationship between Philosophy, freedom, and education, emphasizing the importance of philosophical thinking in the construction of intellectual autonomy and human emancipation. The study seeks to understand how Philosophy contributes to the development of critical awareness, promoting reflections on freedom, ethics, and citizenship in contemporary education. The research is based on a qualitative bibliographic review supported by authors such as Paulo Freire, Immanuel Kant, Marilena Chauí, and Jean-Paul Sartre. The paper analyzes the role of Philosophy in human formation, highlighting its contribution to reflective thinking, argumentation, and social participation. It also examines the challenges faced by philosophical education amid current social and technological transformations. It is concluded that Philosophy plays a fundamental role in promoting intellectual freedom and integral human formation.

KEY-WORDS: Philosophy; Freedom; Education; Autonomy; Human formation.

INTRODUÇÃO

A Filosofia constitui uma importante área do conhecimento humano, voltada para a reflexão crítica acerca da existência, do conhecimento, da ética e das relações sociais. Ao longo da história, o pensamento filosófi-
i
co contribuiu significativamente para o desenvolvimento da liberdade intelectual e da autonomia humana, tornando-se elemento fundamental na formação dos indivíduos e na construção das sociedades democráticas. No contexto educacional, a Filosofia desempenha papel essencial no desenvolvimento da consciência crítica, da capacidade argumentativa e da autonomia intelectual dos estudantes. Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, torna-se cada vez mais necessário promover uma educação voltada para a reflexão, o diálogo e a construção do pensamento crítico.

Segundo Kant (2006), a educação deve possibilitar ao ser humano aprender a pensar por si mesmo, exercendo sua liberdade racional e moral. Dessa forma, o ensino filosófico favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de análise crítica da realidade.

Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve promover a emancipação humana, possibilitando aos indivíduos compreenderem criticamente o mundo em que vivem.

Para o autor, o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo, na reflexão e na participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre Filosofia, liberdade e educação, discutindo a importância do pensamento filosófico na formação da autonomia intelectual e da consciência crítica dos indivíduos. Busca-se compreender de que maneira a Filosofia contribui para a emancipação humana e para a formação cidadã no contexto contemporâneo.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem Filosofia, educação e liberdade. O trabalho organiza-se em introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências bibliográficas.

FILOSOFIA E AUTONOMIA INTELECTUAL

Filosofia possui como uma de suas principais características o exercício permanente do questionamento, da reflexão crítica e da busca racional pelo conhecimento. Desde a Grécia Antiga, pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles procuraram compreender os fundamentos da existência humana, da política, da ética e do conhecimento, estimulando o desenvolvimento da razão e da liberdade de pensamento. Nesse contexto, a Filosofia consolidou-se historicamente como um campo do saber voltado à investigação crítica da realidade, permitindo ao ser humano analisar o mundo para além das aparências imediatas.

Segundo Marilena Chauí (2000), a Filosofia possibilita ao indivíduo romper com o senso comum e desenvolver uma postura crítica diante da realidade social. O senso comum corresponde às ideias e opiniões construídas no cotidiano sem análise mais aprofundada, muitas vezes reproduzidas de forma automática pela sociedade. A reflexão filosófica, ao contrário, estimula a dúvida, a investigação e a análise racional dos fatos. Nesse sentido, o pensamento filosófico favorece a construção da autonomia intelectual, possibilitando ao sujeito interpretar, compreender e analisar os acontecimentos de forma reflexiva e consciente.

A autonomia intelectual pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de pensar por si próprio, elaborar opiniões fundamentadas e tomar decisões baseadas na razão e na análise crítica. Dessa maneira, a Filosofia contribui para que o sujeito não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do conhecimento. Em uma sociedade marcada pelo excesso de informações, pelas redes sociais e pela rápida circulação de notícias, o desenvolvimento da autonomia intelectual torna-se ainda mais importante, pois permite que os indivíduos questionem discursos prontos, identifiquem manipulações e construam posicionamentos fundamentados.

De acordo com Immanuel Kant (2006), o esclarecimento humano ocorre quando o indivíduo abandona a dependência intelectual e passa a utilizar sua própria razão. Em sua obra sobre o esclarecimento, Kant afirma que muitas pessoas permanecem em condição de "menoridade" intelectual por acomodação ou medo de pensar de maneira autônoma. Para o filósofo, a liberdade de pensamento é condição essencial para a formação moral e intelectual dos sujeitos, pois somente por meio do uso crítico da razão o ser humano pode alcançar maturidade intelectual e consciência ética.

No ambiente escolar, o ensino de Filosofia desempenha papel fundamental na formação crítica dos estudantes. A disciplina contribui para o desenvolvimento da argumentação, da interpretação e da capacidade de análise reflexiva. Ao entrar em contato com diferentes correntes filosóficas, os estudantes aprendem a questionar informações, formular opiniões fundamentadas, analisar problemas sociais e compreender diferentes perspectivas sobre a realidade. Além disso, a Filosofia favorece o diálogo, o respeito à diversidade de pensamento e a valorização do debate democrático dentro da escola.

A prática filosófica em sala de aula também estimula habilidades importantes para a vida em sociedade, como a capacidade de escuta, a construção de argumentos coerentes e o respeito às opiniões divergentes. Ao refletirem sobre temas relacionados à ética, política, justiça, cidadania e direitos huma-

nos, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o mundo social e desenvolvem maior consciência de suas responsabilidades enquanto cidadãos. Assim, a Filosofia não se limita ao estudo teórico de autores e conceitos, mas contribui diretamente para a formação humana e social dos indivíduos.

Conforme Antônio Joaquim Severino (2010, p. 45), "a Filosofia é uma forma de reflexão crítica que busca compreender os fundamentos da existência e do conhecimento humano". Dessa forma, o ensino filosófico torna-se instrumento fundamental para a formação de indivíduos autônomos, conscientes e capazes de participar criticamente da sociedade. A reflexão filosófica permite compreender os processos históricos, culturais e sociais que influenciam o comportamento humano, fortalecendo a construção da cidadania crítica.

Além disso, a Filosofia favorece o fortalecimento da liberdade intelectual, permitindo aos estudantes desenvolverem independência de pensamento e consciência ética diante das relações sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea. Em tempos marcados pela disseminação de desinformação, intolerância e superficialidade nas relações sociais, a Filosofia assume papel ainda mais relevante, pois incentiva a reflexão crítica, o diálogo racional e a valorização do conhecimento.

Portanto, o ensino de Filosofia contribui significativamente para a formação integral dos sujeitos, estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e da capacidade de reflexão sobre a realidade. Ao promover o uso da razão, o questionamento e a análise crítica, a Filosofia auxilia na formação de indivíduos mais conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios sociais, culturais e éticos da sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO, LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO HUMANA

A relação entre educação e liberdade constitui um dos temas centrais das reflexões filosóficas e pedagógicas ao longo da história. A educação, enquanto prática social, possui papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente. Nesse sentido, educar não significa apenas transmitir conteúdos ou preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também promover a formação integral do ser humano, estimulando sua capacidade de reflexão, participação social e transformação da realidade.

Historicamente, diversos filósofos e educadores compreenderam a educação como instrumento essencial para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação humana. A emancipação refere-se à capacidade do sujeito de compreender criticamente sua realidade e agir de maneira consciente diante das relações sociais, políticas, culturais e econômicas presentes na sociedade. Assim, a educação assume importante função libertadora, pois contribui para que os indivíduos superem formas de alienação, opressão e exclusão social.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação libertadora possibilita aos indivíduos compreenderem criticamente a realidade e atuarem de forma consciente na sociedade. Para o autor, a educação não deve ser baseada apenas na transmissão mecânica de informações, modelo que ele denomina de "educação bancária", em que o professor deposita conhecimentos prontos nos estudantes. Ao contrário, Freire defende uma educação dialógica, participativa e crítica, capaz de promover a conscientização dos sujeitos.

De acordo com Freire, o diálogo constitui elemento essencial no processo educativo, pois favorece a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia intelectual. O diálogo permite que professores e estudantes compartilhem experiências, questionem a realidade e construam novos saberes de maneira colaborativa. Nesse processo, o estudante deixa de ser um sujeito passivo e torna-se participante ativo da aprendizagem, desenvolvendo consciência crítica sobre sua condição social e histórica.

Nesse contexto, a Filosofia apresenta-se como importante instrumento de emancipação humana. Ao estimular a reflexão crítica, o questionamento e a análise racional da realidade, o ensino filosófico contribui para

que os estudantes desenvolvam consciência acerca de sua condição social, política e cultural. A Filosofia incentiva a busca pelo conhecimento fundamentado, permitindo que os indivíduos compreendam os processos históricos e sociais que influenciam suas vidas.

Além disso, o pensamento filosófico favorece o desenvolvimento da liberdade intelectual, pois estimula os sujeitos a pensarem de maneira autônoma e crítica diante das informações e discursos presentes na sociedade contemporânea. Em uma realidade marcada pela rápida circulação de informações, pelas redes sociais e pela disseminação de desinformação, torna-se cada vez mais importante desenvolver a capacidade de análise crítica e de reflexão ética.

O filósofo Jean-Paul Sartre (1987) defende que o ser humano é responsável por suas escolhas e por sua liberdade. Segundo o pensador existencialista, a liberdade constitui característica essencial da existência humana, pois o indivíduo constrói sua própria trajetória por meio de suas ações e decisões. Dessa forma, a liberdade não representa apenas um direito, mas também uma responsabilidade ética diante das próprias escolhas.

Para Sartre, o ser humano encontra-se constantemente diante da necessidade de decidir e agir, assumindo as consequências de seus atos. Nesse sentido, a educação deve contribuir para que os indivíduos desenvolvam consciência crítica e responsabilidade social, tornando-se capazes de agir de maneira ética e participativa na sociedade. A reflexão filosófica favorece exatamente esse processo, ao incentivar o questionamento sobre valores, normas sociais e relações humanas.

No ambiente escolar, a Filosofia possibilita debates relacionados à ética, à cidadania, aos direitos humanos, à justiça social e à convivência democrática. Por meio dessas discussões, os estudantes aprendem a argumentar, ouvir opiniões diferentes, respeitar a diversidade de ideias e desenvolver pensamento crítico. Assim, o ensino filosófico contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida social e política.

A educação filosófica também favorece a valorização do respeito às diferenças e da pluralidade cultural. Em sociedades marcadas por desigualdades sociais, preconceitos e conflitos, torna-se fundamental promover práticas educativas voltadas para o diálogo, a tolerância e a convivência democrática. A Filosofia auxilia os estudantes a compreenderem que diferentes visões de mundo coexistem na sociedade e que o respeito mútuo constitui princípio essencial para a construção da cidadania.

Além disso, a relação entre educação e emancipação humana está diretamente associada à construção da consciência ética. A reflexão filosófica permite analisar criticamente comportamentos, valores e atitudes presentes na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de princípios como solidariedade, justiça e responsabilidade coletiva. Dessa maneira, a educação deixa de ser apenas um processo de aquisição de conhecimentos e torna-se instrumento de transformação social.

Conforme Dermeval Saviani, a educação possui importante papel na formação crítica dos sujeitos e na democratização do conhecimento. O acesso ao conhecimento científico, filosófico e cultural possibilita aos indivíduos compreenderem melhor a realidade social e atuarem de maneira mais consciente na transformação da sociedade. Nesse sentido, a escola desempenha função social essencial na construção da cidadania e na promoção da igualdade de oportunidades.

Portanto, a relação entre educação, liberdade e emancipação humana evidencia a importância de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da participação democrática. A Filosofia, nesse contexto, constitui instrumento fundamental para a formação integral dos estudantes, pois estimula a reflexão, o diálogo e o questionamento da realidade. Ao favorecer o desenvolvimento da liberdade intelectual e da consciência ética, a educação filosófica contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

OS DESAFIOS DO ENSINO FILOSÓFICO NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de Filosofia enfrenta diversos desafios na sociedade contemporânea, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas, culturais e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Em um contexto marcado pela rapidez das informações, pelo avanço das tecnologias digitais e pelas exigências do mercado de trabalho, a valorização das disciplinas voltadas à reflexão crítica muitas vezes é colocada em segundo plano. Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre a importância da Filosofia na formação humana e sobre os obstáculos enfrentados para garantir sua presença significativa no ambiente escolar.

Entre os principais desafios do ensino filosófico destaca-se a valorização excessiva do conhecimento técnico e utilitarista. Em muitos contextos educacionais, há forte preocupação com conteúdos voltados exclusivamente à formação profissional e às demandas do mercado de trabalho, priorizando competências técnicas e resultados imediatos. Dessa forma, disciplinas da área de Humanidades, como Filosofia, Sociologia e Artes, frequentemente são consideradas secundárias ou menos importantes no currículo escolar.

Entretanto, a Filosofia continua sendo essencial para a formação crítica, ética e cidadã dos indivíduos. Diferentemente das disciplinas voltadas apenas à formação técnica, o ensino filosófico promove a reflexão sobre questões humanas, sociais, políticas e éticas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência crítica. A Filosofia permite que os estudantes compreendam melhor a realidade em que vivem, questionem desigualdades e reflitam sobre valores fundamentais para a convivência democrática.

Segundo Sílvio Gallo (2012), a Filosofia possui função transformadora, pois possibilita ao sujeito questionar a realidade e desenvolver autonomia intelectual. Para o autor, o ensino filosófico deve estimular a problematização, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão sobre a sociedade contemporânea. Dessa forma, sua presença no currículo escolar torna-se indispensável para a construção da cidadania, da liberdade de pensamento e da participação democrática.

Outro grande desafio refere-se à superfi-
i
cialidade das informações difundidas pelas redes sociais e pelos meios digitais de comunicação. A sociedade contemporânea caracteriza-se pelo intenso fluxo de informações, muitas vezes consumidas de maneira rápida e sem reflexão aprofundada. As redes sociais facilitam o acesso ao conhecimento, mas também favorecem a disseminação de notícias falsas, discursos de ódio, preconceitos e opiniões sem fundamentação crítica.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia torna-se ainda mais relevante, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. A reflexão filosófica auxilia os indivíduos a selecionarem informações, analisarem discursos e questionarem conteúdos apresentados pelos meios de comunicação. Assim, a Filosofia favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia intelectual, habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, as dificuldades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro também representam obstáculos para o ensino filosófico. Muitas escolas enfrentam problemas relacionados à falta de recursos pedagógicos, excesso de estudantes em sala de aula, carga horária reduzida e ausência de valorização das disciplinas humanísticas. Em alguns casos, a Filosofia recebe número insuficiente de aulas semanais, dificultando o aprofundamento dos conteúdos e das discussões filosóficas.

Outro desafio importante refere-se às metodologias utilizadas no ensino de Filosofia. Em determinados contextos, a disciplina é apresentada de maneira excessivamente teórica e abstrata, baseada apenas na memorização de conceitos e autores. Essa abordagem pode dificultar o interesse, a participação e o envolvimento dos estudantes, especialmente entre os jovens que vivem em uma realidade marcada pela comunicação rápida e pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas. O ensino filosófico precisa aproximar os conteúdos

da realidade dos estudantes, promovendo debates sobre temas presentes no cotidiano, como ética, redes sociais, política, desigualdade social, meio ambiente, cidadania, direitos humanos e diversidade cultural. Quando os estudantes percebem relação entre os conceitos filosóficos e suas experiências de vida, o aprendizado torna-se mais significativo e reflexivo.

O uso de metodologias ativas também pode contribuir para o fortalecimento do ensino filosófico. Debates, rodas de conversa, estudos de caso, projetos interdisciplinares, análise de filmes, músicas, notícias e produções culturais são estratégias que favorecem a participação dos estudantes e estimulam o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem.

O avanço das tecnologias digitais influencia diretamente o processo educativo contemporâneo. As ferramentas tecnológicas oferecem novas possibilidades de acesso à informação e comunicação, mas também exigem dos estudantes maior capacidade crítica para interpretar conteúdos e lidar com a grande quantidade de informações disponíveis. Assim, a Filosofia assume papel fundamental no desenvolvimento da reflexão crítica acerca do uso das tecnologias e de seus impactos sociais, culturais e éticos.

Além disso, a sociedade contemporânea apresenta desafios relacionados ao crescimento da intolerância, da polarização política e da dificuldade de diálogo entre diferentes grupos sociais. Nesse contexto, o ensino filosófico pode contribuir para a promoção da convivência democrática, do respeito às diferenças e da valorização da pluralidade de ideias. A Filosofia estimula o diálogo racional e a construção de argumentos fundamentados, favorecendo o desenvolvimento de atitudes éticas e democráticas.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve formar sujeitos conscientes, críticos e participativos. Para Freire, o processo educativo precisa estimular a reflexão sobre a realidade social e promover a emancipação humana. Assim, o professor de Filosofia assume importante papel mediador na construção do pensamento crítico e na formação ética dos estudantes, incentivando o questionamento, a autonomia intelectual e a participação cidadã.

O papel do professor torna-se ainda mais relevante diante das transformações sociais contemporâneas. O educador filosófico precisa criar espaços de diálogo, reflexão e problematização dentro da escola, possibilitando aos estudantes desenvolverem capacidade argumentativa, consciência ética e pensamento autônomo. Dessa maneira, o ensino de Filosofia contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também para a formação integral dos sujeitos.

Portanto, os desafios do ensino filosófico na contemporaneidade envolvem questões relacionadas à valorização das Humanidades, às transformações tecnológicas, às metodologias de ensino e às condições estruturais da educação. Apesar dessas dificuldades, a Filosofia permanece fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e da cidadania democrática. Ao estimular a reflexão, o diálogo e o questionamento, o ensino filosófico contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, éticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a relação entre Filosofia, liberdade e educação, destacando a importância do pensamento filosófico na construção da autonomia intelectual e da emancipação humana. Observou-se que o ensino de Filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência crítica, da argumentação e da reflexão ética dos indivíduos.

A Filosofia favorece a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, exercer sua liberdade de pensamento e participar ativamente da sociedade. Além disso, promove discussões relacionadas à ética, à cidadania e aos direitos humanos, fortalecendo valores democráticos e humanizadores.

Verificou-se também que o ensino filosófi-

co enfrenta desafios importantes na contemporaneidade, especialmente diante das transformações tecnológicas e das demandas sociais atuais. Apesar disso, sua presença na educação permanece essencial para a formação integral dos estudantes.
Conclui-se que a Filosofia possui papel indispensável na educação contemporânea, pois contribui para a construção da liberdade intelectual, da autonomia e da consciência crítica, elementos fundamentais para a formação humana e para a convivência democrática.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

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

GALLO, Sílvio. Metodologia do Ensino de Filosofia. Campinas: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.

AEE E A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS ACESSÍVEIS

DIANA MOTA MOREIRA

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo refletir sobre novas práticas de pedagogia para educação especial através da construção de um currículo acessível no Atendimento Educacional Especializado, 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; Currículo; Atendimento Educacional Especializado.

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.

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 instituições 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.
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 autoformação. 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)

A ESCOLA E O CURRÍCULO
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 somente 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.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

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 super dotação. 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 necessitará 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 entendi-

mento 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 20 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em http://www.mulheresnegras.org. Acesso em 20 jun. 2025.

LEON, Viviane C. Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R: elaboração da versão brasileira. Dis-

sertação (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. Educação 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.

A GINGA DOS DIREITOS: A CAPOEIRA ESCOLAR INCLUSIVA COMO ELO PEDAGÓGICO ENTRE A LEI Nº 10.639/03, A LDB E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DONIZETE FERREIRA BARBOSA

RESUMO

O presente artigo analisa a inserção da capoeira na Educação Física escolar sob a ótica da Educação Inclusiva, da Justiça Social e da valorização da cultura afro-brasileira. O objetivo central é demonstrar como a capoeira atua como um elo pedagógico que materializa, concomitantemente, as diretrizes da Lei nº 10.639/03, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15). Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica qualitativa e analítica, cruzando os preceitos jurídicos nacionais com referenciais teóricos da cultura corporal de movimento, da interseccionalidade e da pedagogia da inclusão. Os resultados revelam que a capoeira, por sua plasticidade motora, musicalidade e ausência de rigidez competitiva eliminatória, rompe com os padrões excludentes do esporte tradicional europeu, oferecendo múltiplos canais de engajamento, representação e expressão. Conclui-se que a introdução da capoeira no Ensino Fundamental eleva o estatuto dos estudantes com deficiência a agentes protagonistas de sua própria ancestralidade e desenvolvimento motor, efetivando os direitos de equidade e identidade garantidos por lei.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira Escolar. Educação Especial. Lei nº 10.639/03. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Inclusão Escolar. Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

A democratização do espaço escolar contemporâneo impõe o desafio constante de construir práticas pedagógicas que respondam, com eficácia, à diversidade e à equidade. No âmbito da Educação Física no Ensino Fundamental, essa demanda assume contornos críticos. Historicamente balizada por modelos tecnicistas, higienistas e competitivos, a cultura corporal desenvolvida em quadras e pátios tendeu a selecionar corpos padronizados, marginalizando os estudantes que apresentavam variações funcionais ou deficiências. A inserção desses alunos no contexto regular frequentemente resvalou em uma inclusão meramente marginal ou figurativa, na qual o estudante público-alvo da Educação Especial assume o papel de mero espectador ou assistente passivo das dinâmicas lúdicas e desportivas cotidianas.

Diante desse cenário segregador e capacitista, faz-se imperativo buscar conteúdos que rompam com a herança eurocêntrica e excludente das modalidades esportivas tradicionais. É nesse horizonte transformador e emancipatório que emerge a capoeira como um componente curricular de imenso potencial pedagógico. Elemento genuíno e patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira, a capoeira conjuga jogo, luta, dança, musicalidade, oralidade e drama, configurando-se como um território pedagógico intrinsecamente flexível, acolhedor e cooperativo. Contudo, para além de suas virtudes motoras, expressivas e estéticas, a introdução da capoeira na escola regular reveste-se de uma profunda dimensão ética, jurídica e política.

O ordenamento legal brasileiro possui normativas robustas que exigem tanto a inclusão irrestrita das pessoas com deficiência quanto a valorização obrigatória da história e da cultura afro-brasileira e africana. No entanto, na práxis cotidiana das unidades escolares, essas legislações costumam ser aplicadas de forma fragmentada, estanque e desarticulada, como se pertencessem a campos isolados da experiência curricular humana. O presente estudo justifica-se pela premente necessidade de unificar essas agendas políticas e pedagógicas, elegendo a seguinte questão detalhada: de que forma a capoeira escolar pode atuar como um elo metodológico, conceitual e epistemológico capaz de viabilizar a convergência prática entre a Lei nº 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15)?

Para responder a essa indagação, o objeti-

vo geral deste artigo consiste em investigar e demonstrar como a capoeira eleva o estatuto da Educação Especial, operando como a materialização viva e corporal dos direitos de identidade, acessibilidade e protagonismo previstos na legislação pátria. Especificamente, busca-se:
Discutir a evolução e a arquitetura dos marcos regulatórios vigentes sob a ótica do combate ao capacitismo e ao racismo estrutural.
Correlacionar os elementos constituintes da roda de capoeira (a ginga, a musicalidade, a oralidade e o jogo) com a flexibilização curricular preconizada pela LDB e pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
Analisar como o resgate da ancestralidade negra e a memória de resistência da capoeira dialogam diretamente com a emancipação e a desconstrução das barreiras atitudinais impostas aos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

O CENÁRIO NORMATIVO DA DIVERSIDADE E SUASCONVERGÊNCIAS JURÍDICAS

A arquitetura jurídica da educação inclusiva e democrática no Brasil fundamenta-se na premissa inegociável de que o sistema de ensino deve se adaptar à variabilidade humana, e não o sujeito se moldar a um padrão normativo arbitrário. A análise integrada dos diplomas legais revela um ecossistema normativo que exige a transformação profunda das metodologias pedagógicas tradicionais.

Tabela 1: Síntese dos Marcos Legal-Pedagógicos da Inclusão Escolar

[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]

A LDB Nº 9.394/96 E A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em seu Capítulo V, define a Educação Especial não como um sistema paralelo ou segregado, mas sim como uma modalidade de ensino transversal que deve perpassar todas as etapas, níveis e demais modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular. O Artigo 59 da referida lei impõe às instituições escolares o dever claro de assegurar aos educandos:

"currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados." (BRASIL, 1996).

Quando associada ao Artigo 26, que torna a Educação Física um componente curricular obrigatório da Educação Básica, a LDB exige do corpo docente uma superação contundente do planejamento homogêneo. A Educação Física não pode mais pautar-se pela seleção dos "aptos" físicos. Exige-se uma diversificação de conteúdos que abranja a cultura corporal de movimento em toda a sua pluralidade — jogo, dança, ginástica, lutas e esportes —, garantindo o direito de aprender a partir das potencialidades e limitações funcionais de cada estudante.

A LEI Nº 10.639/03: O DIREITO À IDENTIDADE E À REPARAÇÃO HISTÓRICA

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco divisor de águas na educação nacional ao alterar a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial de todas as redes de ensino. A normativa visa desconstruir o eurocentrismo epistêmico e combater o racismo estrutural que historicamente invisibilizou e desvalorizou o legado intelectual, artístico, cultural e social da população negra no Brasil.
Contudo, ao longo de duas décadas de implementação, observa-se que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 frequentemente ficou enclausurada nas disciplinas consideradas "teóricas", como História, Literatura e Artes Visuais. Negligenciou-se, em grande medida, o papel do corpo, do gesto e do movimento

como repositórios fundamentais de memória, filosofia e resistência ancestral. A capoeira — reconhecida pelo IPHAN como Patrimônio Cultural do Brasil e inscrita pela UNESCO na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade — surge como a ferramenta perfeita para retirar a Lei nº 10.639/03 do plano abstrato, convertendo a reparação histórica em vivência corpórea, rítmica e expressiva dentro da escola.

A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LEI Nº 13.146/15): O COMBATE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15 - LBI) consolidou a mudança do modelo médico-assistencialista para o modelo social da deficiência no Brasil. Sob este paradigma, a deficiência deixa de ser vista como um "defeito" intrínseco ao indivíduo e passa a ser compreendida como o resultado da interação entre os impedimentos de longo prazo (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) e as diversas barreiras que a sociedade impõe à sua participação plena e efetiva.

No que tange à dimensão pedagógica e cultural, o Artigo 42 da LBI assevera categoricamente:

"A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso a bens culturais em formato acessível, a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, bem como a monumentos e locais de importância cultural." (BRASIL, 2015).

A LBI impõe a eliminação sistemática não apenas das barreiras arquitetônicas, mas sobretudo das barreiras metodológicas (práticas de ensino engessadas) e atitudinais (preconceitos, estereótipos e capacitismo). A aproximação dessas três normativas (LDB, Lei nº 10.639/03 e LBI) estabelece um imperativo ético-pedagógico: a escola contemporânea deve ser, simetricamente, um espaço de afirmação de identidade, reparações étnico-raciais e acessibilidade universal.

HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E RESISTÊNCIA NA CAPOEIRA

Para compreender a força da capoeira no cenário educacional inclusivo, torna-se imprescindível resgatar suas raízes históricas e sua estrutura epistemológica fundante. A capoeira não nasceu como um esporte organizado ou uma modalidade de rendimento; ela emergiu como uma estratégia complexa de sobrevivência física, afirmação existencial e preservação cultural de africanos escravizados no Brasil colonial e imperial.

A GÊNESE COMO FILOSOFIA DE LIBERTAÇÃO

Diante do sistema escravocrata, que buscava aniquilar a subjetividade, a cultura e a integridade física dos povos escravizados, a capoeira foi desenhada como uma forma de luta disfarçada de dança. O uso da música, dos cantos e da ginga permitia que os praticantes treinassem táticas de combate e autodefesa sob o olhar vigilante dos feitores, que enxergavam ali apenas uma manifestação festiva inofensiva.

Essa gênese marcou a capoeira com uma filosofia de adaptabilidade e resiliência. O capoeirista aprendeu desde a origem que o meio externo (a opressão, o espaço reduzido, a assimetria de forças) impõe limitações, mas que o corpo, articulado com a astúcia e com a coletividade, pode inventar respostas criativas para superar a interdição. Essa dimensão histórica dialoga diretamente com a vivência da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea. A pessoa com deficiência enfrenta cotidianamente um meio estruturado para a normatividade dos corpos; a capoeira, portanto, oferece a esse estudante não apenas uma ginástica, mas uma matriz filosófica de resistência, manobra e superação de barreiras.

A TRANSIÇÃO DO PROIBICIONISMO AO ESPAÇO ESCOLAR

Historicamente perseguida e criminalizada no Código Penal de 1890 (Artigos 402 a 404), a capoeira atravessou décadas de clandestinidade até sua legalização e institucionalização a partir da década de 1930, destacando-se as figuras precursoras de Mestre Bimba (Capoeira Regional) e Mestre Pastinha (Capoeira Angola).

Ao adentrar o espaço educacional formal no final do século XX e consolidação no século XXI, a capoeira traz consigo um saber holístico que desafia a fragmentação cartesiana do ensino ocidental. Na escola, a capoeira não separa o pensar do fazer, o cantar do mover, o individual do coletivo. Ela introduz uma epistemologia onde o corpo é produtor legítimo de conhecimento e reflexão crítica.

A CAPOEIRA COMO TERRITÓRIO DE ACESSIBILIDADEMETODOLÓGICA E DUA

A inclusão efetiva exige a superação de estratégias isoladas ou do mero "improviso pedagógico". A capoeira destaca-se precisamente por possuir uma acessibilidade metodológica originária e por alinhar-se perfeitamente aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Tabela 2: Alinhamento da Capoeira Inclusiva ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Múltiplos Meios de Representação	Exploração tátil dos instrumentos, percepção das vibrações de atabaque sem som, canção roda. Adaptações e consistência dos movimentos
Múltiplos Meios de Ação e Expressão	O jogo permite a expressão individual via ginga corporal, tronco, braços, palmas, cantigação da cadeira de rodas, canto e toque de instrumentos
Múltiplos Meios de Engajamento	A Roda conta comunidade acolhedora e circular sem eliminação, onde o erro é abolido e transformado em vibração estética e crítica

A PLASTICIDADE DO GESTO MOTOR E A DESCONSTRUÇÃO DA NORMA

Enquanto as modalidades esportivas tradicionais de matriz europeia (futebol, voleibol, atletismo) operam sob regras rígidas, medidas padronizadas e gestos técnicos fixos onde a variação funcional é punida como infração ou limitação, a capoeira estrutura-se pela lógica da circularidade e do diálogo interpessoal.

O elemento basilar da capoeira é a ginga. A ginga não é um gesto estático nem uma técnica de execução única; é um movimento contínuo de balanço e de prontidão que serve de transição para todos os ataques e esquivas. Para o estudante público-alvo da Educação Especial, a ginga é infinitamente flexível:

Estudante Cadeirante: A ginga manifesta-se através da movimentação e balanço do tronco, pelo ritmo imprimido na condução das rodas da cadeira ou pelo manuseio cadenciado dos membros superiores.

Estudante com Paralisia Cerebral ou Comprometimento Motor Amplo: A ginga adapta-se à amplitude articular possível, valorizando o tônus e a intenção do movimento em vez da simetria perfeita.

Estudante com Deficiência Intelectual: A ginga atua como um elemento de sincronização rítmica e coordenação global simplificada, associando o movimento corporal à cadência do berimbau.

Na roda de capoeira, a variação do gesto não é vista como erro ou desvio, mas como uma expressão autêntica de estilo, identidade e criatividade motora. A roda de capoeira não elimina ninguém; seu objetivo não é nocautear ou superar o outro, mas sim manter a continuidade do fluxo do jogo, construindo uma conversa corporal cooperativa.

A DIMENSÃO SENSORIAL, RÍTMICA E AUDITIVA

A capoeira é um ecossistema multissensorial. A presença da bateria de instrumentos — composta por berimbaus (gunga, médio e viola), pandeiros, atabaque, agogô e reco-reco — cria um ambiente auditivo e vibracional rico.

Para discentes com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), o som dos instrumentos e o canto do regional ou da ladainha funcionam como um mapeamento acústico e espacial contínuo. O toque do berimbau orienta a velocidade e a característica do jogo: um Toque de Angola convida a um jogo rasteiro, lento, reflexivo e próximo; um Toque de São Bento Grande indica um jogo mais dinâmico, expansivo e veloz. O estudante cego percebe a proximidade do colega pelo som das palmas, pela respiração e pela deslocação do ar, desenvolvendo uma propriocepção e uma orientação espacial refinadas.

Para discentes com deficiência auditiva ou surdez, a capoeira oferece a condução por meio das vibrações de baixa frequência produzidas pelo atabaque, que ressoam pelo solo da quadra, aliadas à linguagem gestual expressiva do jogo corporal. O olhar, o contato visual direto e a percepção dos movi-

mentos do parceiro de jogo tornam a comunicação no jogo fluida e intuitiva.

MUSICALIDADE, ORALIDADE E OS MÚLTIPLOS PAPÉIS NA RODA

A indissociabilidade entre som, palavra e movimento constitui um dos maiores trunfos pedagógicos da capoeira na escola regular. A Roda de Capoeira é uma comunidade de aprendizagem viva onde a divisão de papéis é altamente democrática.

O CANTO E A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Os cantos de capoeira — compostos por ladainhas, chulas e corridos — utilizam uma estrutura de chamada e resposta (coro). Essa dinâmica beneficia diretamente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou atrasos no desenvolvimento da linguagem.

A repetição do coro proporciona um ambiente estruturado e previsível, reduzindo a ansiedade e estimulando a atenção sustentada, a memória auditiva, a fonação e a autorregulação emocional. A entrada do coro coletivo cria uma teia de pertencimento: a voz do estudante com deficiência soma-se à voz de toda a turma, eliminando o sentimento de isolamento.

Como assinalam Silva e Oliveira (2019):

"A musicalidade e a circularidade da capoeira rompem com o isolamento do corpo mecânico e introduzem a dimensão mística e afetiva na escola. Ao acionar a música como regente do movimento, a capoeira cria um ambiente de acolhimento em que a linguagem sonora substitui a cobrança pelo desempenho técnico absoluto, integrando as diferenças em um único ritmo coletivo." (SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 88).

O PROTAGONISMO ALTERNADO NA BATERIA

Em uma aula de Educação Física voltada aos esportes tradicionais, quando um estudante não possui mobilidade para correr ou saltar, frequentemente ele é excluído da atividade principal. Na capoeira, a bateria de instrumentos ocupa o topo da hierarquia do jogo; é a bateria que comanda a roda.

Se um estudante apresenta limitações severas nos membros inferiores que o impeçam momentaneamente de jogar no centro da roda, ele pode assumir o comando de um instrumento (como o pandeiro, o agogô ou o atabaque) ou liderar o canto da turma. Ele não está "de fora" da atividade; ele está regendo a experiência motora de seus colegas. Essa alternância de papéis garante a satisfação integral do Artigo 42 da LBI (direito à cultura e ao lazer com protagonismo) e cumpre os preceitos do Artigo 26-A da LDB (vivência da cultura afro-brasileira).

A GINGA DOS DIREITOS: INTERSECCIONALIDADE ENTRENEGRITUDE E DEFICIÊNCIA

A contribuição mais inovadora deste artigo consiste na articulação conceitual entre as lutas históricas do movimento negro e do movimento das pessoas com deficiência, unificadas no espaço pedagógico da capoeira.

A INTERSECCIONALIDADE POLÍTICAS E SOCIAIS

O conceito de interseccionalidade ensina que as opressões sociais (racismo, capacitismo, machismo, classe) não atuam de forma isolada, mas se cruzam na experiência dos sujeitos. A Lei nº 10.639/03 é fruto da luta secular do Movimento Negro pelo direito de contar a própria história, de ter sua cultura reconhecida como matriz civilizatória do Brasil e de ver seus ancestrais retratados com dignidade e respeito. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) é fruto da mobilização global e nacional do Movimento Social das Pessoas com Deficiência sob o lema "Nada sobre nós, sem nós", que exigiu o fim da tutela médica e o reconhecimento da autonomia e da cidadania plena.

Ambos os movimentos lutam contra o mesmo mecanismo de dominação: a eleição de um "corpo padrão" (branco, eurocêntrico, sem deficiência, altamente produtivo segundo a lógica capitalista) e a consequente marginalização de todos os corpos que diferem dessa norma arbitrária.

A CAPOEIRA COMO PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO

A capoeira é o ponto de encontro dessas trajetórias de emancipação. Ao praticar capoeira na escola, o estudante sem deficiência

aprende a respeitar a matriz africana e a valorizar a história dos escravizados não como vítimas passivas, mas como arquitetos da liberdade. Simultaneamente, esse mesmo estudante aprende a enxergar o colega com deficiência não como um "inválido" ou "coitadinho" (visão assistencialista), mas como um parceiro de jogo habilidoso, que possui sua própria ginga, seu próprio estilo e seus direitos garantidos por lei.

A roda de capoeira transforma-se em uma Pedagogia da Libertação (em consonância com Paulo Freire) e em um Movimento Negro Educador (conforme Nilma Lino Gomes). Ela é um laboratório de democracia radical onde o racismo e o capacitismo são combatidos pela vivência prática do respeito mútuo, da cooperação e do reconhecimento da diversidade.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Para que a convergência entre a Lei nº 10.639/03, a LDB e a LBI se efetive na rotina escolar, apresenta-se um conjunto de orientações e sequências didáticas adaptáveis para professores de Educação Física e Educadores Especiais.

PLANEJAMENTO DIDÁTICO INCLUSIVO

Ao planejar uma unidade temática de Capoeira Escolar Inclusiva, o educador deve adotar os seguintes passos:

Mapeamento das Potencialidades: Identifi-
i
car as habilidades motoras, sensoriais e de comunicação de cada estudante da turma, com atenção especial aos alunos público-alvo da Educação Especial, focando no que eles podem fazer, e não no que lhes falta.

Ambientação Sensorial: Introduzir os instrumentos musicais de forma tátil e auditiva antes da prática motora. Permitir que todos manuseiem os instrumentos, sintam as vibrações do atabaque e experimentem a extração dos sons do berimbau.

Construção Coletiva das Adaptações: Envolver a turma na invenção de formas inclusivas de jogar. Pergunta-se: "Como podemos jogar de forma que o nosso colega cadeirante ou com deficiência visual possa participar plenamente do jogo?" Essa abordagem elimina barreiras atitudinais e desenvolve a empatia ativa.

Contextualização Histórico-Cultural: Acompanhar as aulas práticas com narrativas, contação de histórias e cantos que retratem a história da capoeira, os grandes mestres e mestras negros, e a resistência contra a escravidão.

PLANO DE AULA / SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CAPOEIRA INCLUSIVA

Tema: A Roda dos Sentidos e a Ginga da Diversidade

Etapa: Ensino Fundamental I e II | Duração: 4 Aulas (50 min cada) Objetivos de Aprendizagem:

Vivenciar os elementos básicos da capoeira (ginga, esquivas, musicalidade).

Compreender a história da capoeira como resistência afro-brasileira (Lei nº 10.639/03).

Desenvolver formas adaptadas de jogo garantindo a acessibilidade (LBI e LDB).

Detalhamento das Aulas:

Aula 1 (O Som da Ancestralidade): Roda de conversa e apresentação dos instrumentos musicais. Exploração tátil e auditiva para alunos cegos e com deficiência intelectual. Aprendizado do canto de resposta.

Aula 2 (A Minha Ginga, o Nosso Ritmo): Experimentação da Ginga de diferentes formas: em pé, sentado, em cadeiras de rodas, com braços ou troncos. Exercícios de esquiva lateral e recuo associados ao toque do berimbau.

Aula 3 (O Jogo dos Sentidos): Jogo em duplas com vendas nos olhos (para alunos videntes), guiados pelo som dos chocalhos ou palmas do parceiro (desenvolvimento da empatia e propriocepção). Adaptação do jogo para cadeirantes com delimitação de área no solo.

Aula 4 (A Grande Roda Inclusiva): Realização da Roda de Capoeira da turma com alternância completa de papéis (jogar, tocar, cantar e bater palmas). Avaliação processual e formativa através do diálogo final.

CONCLUSÃO

O percurso analítico e conceitual desenvolvido ao longo deste estudo demonstra que a articulação entre a capoeira e a Educação Especial vai muito além de uma simples inovação metodológica, de uma atividade recreativa adaptada ou de um mero evento comemorativo no calendário escolar. Ela constitui-se como uma resposta pedagógica e epistemológica direta, profunda e integrada aos mandamentos éticos, políticos e jurídicos do Estado democrático brasileiro.

A capoeira possui propriedades estruturais e ontológicas — plasticidade física, centralidade da música, valorização da oralidade, trabalho em equipe e filosofia de superação de barreiras — que permitem ao educador cumprir, em uma única e mesma vivência corporal, as diretrizes de flexibilização curricular da LDB (Lei nº 9.394/96), as demandas irrenunciáveis de reparações históricas da Lei nº 10.639/03 e as garantias do direito ao lazer, cultura e protagonismo resguardadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15).

Ao tirar o aluno público-alvo da Educação Especial da periferia da quadra — da condição de assistente ou espectador passivo — e inseri-lo no centro da roda, seja cantando, tocando, gingando ou criando novas esquivas, a capoeira desconstrói as noções mesquinhas de normalidade, eficiência e rendimento impostas pelo modelo eurocêntrico. Ela comprova na prática que todos os corpos guardam em si a capacidade inalienável de expressar cultura, de produzir arte e de interagir com o outro em igualdade de condições.

Para que essa visão se materialize de forma sistêmica nas redes públicas e privadas de ensino, recomenda-se:

A implementação de políticas públicas de formação continuada para professores de Educação Física e Educadores Especiais, abordando a capoeira sob a ótica da inclusão e das relações étnico-raciais.

A aquisição de instrumentos musicais tradicionais (berimbaus, atabaques, pandeiros) como parte integrante dos materiais pedagógicos e dos recursos de acessibilidade das escolas.

O estímulo à parceria com mestres e mestras da comunidade local, promovendo um diálogo sabático entre o saber popular ancestral e o saber acadêmico.

Somente rompendo o isolamento burocrático e fragmentado das leis e unificando-as na prática viva, rítmica e pulsante do currículo escolar será possível edificar uma escola verdadeiramente democrática — uma escola que ginge com sabedoria, esquiva-se dos preconceitos e avança firme rumo à justiça social e à equidade plena.

REFERÊNCIAS

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

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: Presidência da República, 2003.

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: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

SILVA, Marcos Rodrigues da; OLIVEIRA, Ana Clara de. A cultura corporal e o direito à diversidade: a capoeira como elo de inclusão na escola regular. Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Inclusão, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 75-92, 2019.

SOUZA, Sara Maria de. Educação Física Inclusiva e Ancestralidade: Práticas Pedagógicas na Escola Básica. São Paulo: Cortez, 2021.

A REPRESENTAÇÃO RACIAL NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ELENICE NEVES ROMUALDO

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a obra Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, à luz dos debates contemporâneos sobre representação racial na literatura infantil. Embora reconhecida como um marco por inserir uma personagem negra em posição de destaque, a obra apresenta limitações no que se refere à construção da identidade negra e à reprodução de estruturas simbólicas do racismo. A partir de contribuições teóricas de autores como Grada Kilomba, Stuart Hall, Lélia Gonzalez e Kabengele Munanga, o estudo problematiza aspectos como a centralidade do olhar branco, a objetificação da negritude e o reforço do mito da democracia racial. Conclui-se que a obra demanda mediação crítica no contexto educacional, especialmente em propostas comprometidas com a educação antirracista. Sim. A ideia apresentada no resumo pode ser aprofundada ampliando a discussão sobre os mecanismos sutis pelos quais a obra constrói a negritude e sobre os desafios de utilizá-la em uma perspectiva de educação antirracista. Embora Menina Bonita do Laço de Fita seja frequentemente celebrada como uma das primeiras obras da literatura infantil brasileira a apresentar uma protagonista negra de forma positiva, uma análise crítica revela tensões importantes que precisam ser consideradas no contexto das discussões contemporâneas sobre raça e representatividade. Publicada em um período em que a presença de personagens negros na literatura infantil era extremamente reduzida, a obra representou um avanço significativo ao conferir visibilidade a uma menina negra descrita como bonita, inteligente e admirada pelos demais personagens. Entretanto, o reconhecimento de seu caráter pioneiro não impede a problematização de aspectos que, à luz dos estudos raciais atuais, podem contribuir para a reprodução de imaginários racializados. Um dos elementos centrais da narrativa é a insistente curiosidade do coelho branco em descobrir o segredo da cor da menina. Essa dinâmica coloca a personagem negra no lugar do objeto de observação e investigação, enquanto o olhar branco ocupa a posição de sujeito que observa, interpreta e atribui significados. Tal estrutura dialoga com o que Grada Kilomba identifica como a lógica colonial do olhar, na qual pessoas negras são frequentemente transformadas em objetos de conhecimento, descritas e explicadas a partir de referenciais externos à sua própria experiência. A construção da identidade da personagem também merece atenção. Em nenhum momento a menina demonstra possuir consciência racial ou estabelece vínculos com a história, a cultura ou a ancestralidade afro-brasileira. Sua negritude aparece principalmente associada à dimensão estética, reduzida à beleza física e à cor da pele. Stuart Hall argumenta que identidades não são características naturais ou biológicas, mas construções culturais produzidas por processos históricos e sociais. Nesse sentido, a obra pouco contribui para a formação de uma identidade negra afirmativa, uma vez que não oferece elementos que permitam à personagem reconhecer-se como parte de uma coletividade histórica e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; relações raciais; representatividade negra; educação antirracista; identidade negra; racismo estrutural. população negra na literatura infantil.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa papel central na formação simbólica, cognitiva e social das crianças, constituindo-se como um dos primeiros espaços de contato com representações culturais e identitárias. No Brasil, historicamente, esse campo foi marcado pela ausência ou estereotipação de personagens negros, refletindo e reproduzindo desigualdades estruturais. Nesse contexto, a publicação de Menina Bonita do Laço de Fita representou um avanço ao inserir uma protagonista negra em uma narrativa am-

plamente difundida.

No entanto, as transformações nos debates acadêmicos e sociais, sobretudo a partir da valorização de uma educação antirracista, impõem a necessidade de revisitar obras consagradas sob uma perspectiva crítica. Este artigo propõe analisar os limites e contradições da referida obra, evidenciando como determinados elementos narrativos podem reforçar, ainda que de forma sutil, estruturas raciais A literatura infantil ocupa um lugar estratégico na constituição dos sujeitos, pois atua diretamente na formação simbólica, cognitiva e social das crianças. É por meio das histórias, imagens e personagens que elas começam a compreender o mundo, a si mesmas e aos outros. Nesse sentido, os livros não são apenas instrumentos pedagógicos, mas dispositivos culturais que produzem sentidos, valores e identidades. Como argumenta Stuart Hall, a representação é um dos principais meios pelos quais os significados são construídos e compartilhados socialmente. Assim, aquilo que é narrado — e também o que é silenciado — na literatura infantil exerce influência direta na forma como as crianças percebem as diferenças e constroem suas referências identitárias.

No contexto brasileiro, essa dimensão torna-se ainda mais relevante diante de um histórico marcado pelo racismo estrutural. Durante décadas, a literatura infantil reproduziu padrões eurocêntricos, nos quais personagens brancos ocupavam posições centrais, enquanto personagens negros eram invisibilizados ou representados de forma estereotipada. Essa ausência não é neutra: ela contribui para a marginalização simbólica da população negra, reforçando desigualdades já existentes no plano social. Como aponta Kabengele Munanga, o racismo no Brasil opera muitas vezes de forma velada, naturalizando hierarquias raciais por meio de práticas culturais aparentemente inofensivas, como narrativas infantis.

É nesse cenário que a publicação de Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, deve ser compreendida como um marco importante. Ao apresentar uma menina negra como figura central da narrativa, a obra rompe, ainda que parcialmente, com a lógica de invisibilização predominante à época. Para muitas crianças, especialmente negras, esse tipo de representação possibilita o reconhecimento de si nos livros, o que é fundamental para a construção da autoestima e do sentimento de pertencimento. Como destaca Djamila Ribeiro, a representatividade importa porque define quem pode ser visto, ouvido e reconhecido como sujeito.

Entretanto, os avanços no campo dos estudos culturais, das relações étnico-raciais e da educação antirracista — intensificados no Brasil, especialmente após a Lei 10.639/03 — exigem uma revisão crítica dessas obras. Não se trata de deslegitimar sua importância histórica, mas de compreender seus limites à luz de novos referenciais teóricos e políticos. A literatura infantil contemporânea é convocada não apenas a incluir personagens negros, mas a construir narrativas que rompam com estereótipos e promovam uma representação complexa e afirmativa da identidade negra.

Nesse processo de revisão, torna-se fundamental analisar como determinadas escolhas narrativas podem, ainda que de forma sutil, reproduzir estruturas raciais hierarquizadas. A centralidade do olhar branco, a ausência de protagonismo efetivo de personagens negros, a exotização de características físicas e o uso de linguagens carregadas de heranças coloniais são elementos que precisam ser problematizados. Conforme argumenta Grada Kilomba, o racismo não se manifesta apenas em práticas explícitas de discriminação, mas também em narrativas e discursos que definem quem pode falar, existir e ser reconhecido.

Dessa forma, revisitar obras consagradas como Menina Bonita do Laço de Fita não significa negá-las, mas ampliá-las criticamente. Trata-se de inserir essas narrativas em um debate mais amplo sobre poder, representação e identidade, reconhecendo que a literatura infantil é um campo de disputa simbólica. Ao fazê-lo, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais conscientes, capazes de formar leitores críticos e contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente comprometida com a equidade racial.

SÍNTESE DA OBRA

A obra Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, narra a história de uma menina negra descrita como muito bonita, cujas características físicas despertam a admiração de um coelho branco. Encantado principalmente pela cor de sua pele, pelos olhos e pelos cabelos da menina, o coelho passa a questioná-la repetidamente sobre qual seria o segredo de sua aparência. Seu desejo é descobrir a origem daquela cor para que também possa tornar-se semelhante a ela. Diante das insistentes perguntas, a menina responde de forma lúdica e imaginativa, atribuindo sua cor a situações fantasiosas, como ter tomado muito café, comido jabuticaba ou caído em tinta preta. Curioso e determinado, o coelho tenta reproduzir cada uma dessas experiências, mas não consegue alcançar o resultado desejado.

À medida que a narrativa se desenvolve, o diálogo entre os personagens evidencia a fascinação do coelho pela aparência da menina, elemento que estrutura o enredo e conduz os acontecimentos da história. Somente ao final da narrativa, a mãe da menina intervém para esclarecer que a cor da filha não é resultado de nenhuma ação específica, mas da herança recebida de seus familiares e antepassados. A explicação remete à transmissão das características físicas entre as gerações e apresenta a diversidade humana como um processo natural. Após compreender essa explicação, o coelho encontra uma coelha preta, com quem constitui uma família. O casal tem filhotes de diferentes cores e características, representando a diversidade presente nas relações humanas. O desfecho enfatiza a convivência harmoniosa entre as diferenças e valoriza a pluralidade racial como aspecto positivo da sociedade. Publicada em um contexto em que personagens negros raramente ocupavam posições de protagonismo na literatura infantil brasileira, a obra destacou-se por apresentar uma menina negra associada à beleza e à admiração. Entretanto, a centralidade da curiosidade do coelho branco sobre a aparência da protagonista e a ausência de referências mais amplas à identidade, à cultura e à ancestralidade afro-brasileira tornam a narrativa objeto de importantes reflexões no campo dos estudos raciais e da educação antirracista

CENTRALIDADE DO OLHAR BRANCO E AUSÊNCIA DE PROTAGONISMO

Um dos principais problemas identificados na obra é a centralidade do olhar branco na condução da narrativa. Embora a menina seja a figura que motiva a história, é o coelho branco quem protagoniza a ação, conduzindo o enredo por meio de suas inquietações e desejos. A personagem negra, por sua vez, não possui nome nem desenvolvimento subjetivo, sendo representada de forma passiva. Essa estrutura narrativa dialoga com a análise de Grada Kilomba sobre o lugar do sujeito negro na cultura ocidental, frequentemente reduzido à condição de objeto de observação.

A centralidade do olhar branco na condução da narrativa constitui um dos elementos mais significativos para a compreensão crítica da obra Menina Bonita do Laço de Fita. Embora a menina negra seja o eixo temático da história — isto é, a figura que desperta curiosidade e admiração —, ela não ocupa, de fato, o lugar de sujeito da narrativa. Quem mobiliza a ação, formula perguntas, expressa desejos e conduz o enredo é o coelho branco. Essa escolha narrativa desloca o protagonismo da personagem negra para uma perspectiva externa, evidenciando uma hierarquia simbólica em que o sujeito branco permanece no centro da produção de sentido.

Esse mecanismo pode ser interpretado à luz das reflexões de Grada Kilomba, que analisa como, na cultura ocidental, sujeitos negros são frequentemente posicionados como "outros", isto é, como objetos de observação, curiosidade ou desejo, mas raramente como sujeitos de enunciação. Nesse sentido, a menina não fala de si, não constrói sua própria narrativa, nem expressa sua identidade de forma autônoma; ela existe, sobretudo, como resposta às inquietações do coelho. Sua subjetividade é, portanto, limitada e mediada pelo olhar branco.

A ausência de nome da personagem reforça esse processo de apagamento simbólico. Nomear é um ato de reconhecimento e de existência social; ao não nomear a menina, a narrativa contribui para sua desindividu-

alização, transformando-a em uma figura genérica, representativa de um "tipo" e não de uma identidade singular. Esse aspecto dialoga com as discussões de Stuart Hall, que aponta como as representações estereotipadas tendem a reduzir sujeitos a características fixas, impedindo a construção de identidades complexas e plurais.

Além disso, a passividade da personagem negra evidencia uma assimetria de agência: enquanto o coelho investiga, experimenta e age sobre o mundo, a menina responde de forma reativa, sem iniciativa própria. Essa dinâmica narrativa pode ser compreendida como reflexo de estruturas sociais mais amplas, nas quais sujeitos negros historicamente tiveram suas vozes silenciadas ou subordinadas. Como observa Djamila Ribeiro, o direito à fala — ou "lugar de fala" — está diretamente relacionado a relações de poder que definem quem pode produzir discurso e quem é apenas objeto dele.

Portanto, a centralidade do olhar branco e a ausência de protagonismo da personagem negra não são apenas escolhas estéticas ou narrativas neutras, mas elementos que reproduzem, no plano simbólico, desigualdades estruturais. Ao analisar criticamente esses aspectos, torna-se possível compreender como a literatura infantil pode tanto perpetuar quanto questionar hierarquias raciais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica e a valorização de narrativas mais plurais e emancipadoras. Centralidade do Olhar Branco e Ausência de Protagonismo

LINGUAGEM E HERANÇAS COLONIAIS

A análise da linguagem empregada em Menina Bonita do Laço de Fita evidencia a permanência de marcas históricas relacionadas ao racismo estrutural, revelando como a colonialidade também se manifesta no plano discursivo. Nesse sentido, o uso do termo "mulata" não pode ser compreendido como uma escolha neutra ou meramente descritiva, pois se trata de uma expressão carregada de significados históricos, vinculada à lógica escravocrata e à objetificação do corpo da mulher negra.

A origem da palavra remete ao termo "mula", animal resultante do cruzamento entre espécies distintas, o que evidencia sua associação a concepções raciais construídas durante o período colonial. Nesse contexto, a nomenclatura foi utilizada para classificar pessoas mestiças a partir de uma lógica hierarquizante que reduzia indivíduos a categorias raciais e biológicas, contribuindo para processos de desumanização. Embora, ao longo do tempo, o termo tenha sido incorporado ao vocabulário cotidiano e, em determinados contextos, associado a características consideradas positivas, sua carga histórica permanece ligada a estruturas de poder que naturalizaram a exploração, a inferiorização e a objetificação da população negra.

Sob a perspectiva dos estudos decoloniais, a permanência de expressões dessa natureza demonstra como a colonialidade do poder e do saber continua operando por meio da linguagem. As palavras não apenas descrevem a realidade, mas também produzem sentidos, legitimam visões de mundo e influenciam a forma como as relações sociais são construídas e percebidas. Assim, quando termos marcados por heranças coloniais são utilizados sem a devida problematização, corre-se o risco de reproduzir, ainda que involuntariamente, discursos que reforçam desigualdades raciais historicamente consolidadas.

No campo da literatura infantil, essa questão torna-se ainda mais relevante, uma vez que as obras destinadas às crianças desempenham papel fundamental na construção de referências simbólicas, identidades e valores sociais. As escolhas linguísticas presentes nas narrativas influenciam diretamente a maneira como os leitores compreendem as diferenças étnico-raciais e elaboram percepções sobre pertencimento, reconhecimento e diversidade. Por isso, a análise crítica do vocabulário empregado nessas obras é essencial para identificar possíveis permanências de discursos discriminatórios e refletir sobre seus impactos nos processos educativos.

Nesse contexto, discutir o uso do termo "mulata" em Menina Bonita do Laço de Fita não significa desconsiderar a importância da obra para a valorização da beleza negra e para a ampliação da representatividade na literatura infantil brasileira. Pelo contrário,

trata-se de reconhecer que mesmo produções comprometidas com a promoção da diversidade podem apresentar elementos que refletem contextos históricos específi-
i
cos e concepções ainda atravessadas pela herança colonial. Essa leitura crítica permite compreender a obra em sua complexidade, destacando tanto suas contribuições para a valorização da população negra quanto os limites presentes em determinadas escolhas discursivas.

Dessa forma, a consolidação de uma educação antirracista exige não apenas a ampliação da presença de personagens negras na literatura infantil, mas também uma atenção cuidadosa às formas de representação e aos sentidos produzidos pela linguagem. A construção de narrativas efetivamente comprometidas com a igualdade racial demanda representações positivas, plurais e humanizadas, capazes de valorizar a diversidade das experiências negras e de superar categorias e discursos historicamente associados à subalternização. Ao promover reflexões críticas sobre a linguagem e suas implicações sociais, a escola fortalece seu papel na formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e verdadeiramente antirracista.

Nesse sentido, as contribuições de Lélia Gonzalez são fundamentais para compreender como a linguagem opera como um instrumento de poder. Para a autora, o racismo no Brasil se estrutura de forma sofisticada e muitas vezes dissimulada, manifestando-se por meio de expressões linguísticas naturalizadas no cotidiano. Ao afirmar que a linguagem é atravessada por relações históricas de dominação, Gonzalez evidencia que palavras e categorias não apenas descrevem a realidade, mas também a produzem e a legitima

O desfecho da narrativa pode ser interpretado como uma metáfora da miscigenação harmoniosa, aproximando-se daquilo que Kabengele Munanga define como mito da democracia racial. Segundo o autor, a ideia de convivência pacífica entre diferentes grupos raciais no Brasil construiu-se historicamente como um discurso que mascara desigualdades estruturais e silencia conflitos produzidos pelo racismo. Assim, ao apresentar a miscigenação como solução conciliadora e afetiva, a obra tende a reforçar uma visão idealizada das relações raciais brasileiras, sem problematizar as hierarquias históricas que atravessam essas relações.

Nesse contexto, as contribuições de Lélia Gonzalez tornam-se fundamentais para compreender como a linguagem opera como instrumento de poder e dominação. Para a autora, o racismo brasileiro possui um caráter sofisticado e frequentemente dissimulado, manifestando-se por meio de práticas simbólicas e expressões linguísticas naturalizadas no cotidiano. A linguagem, portanto, não apenas descreve a realidade social, mas participa ativamente da sua construção, legitimando hierarquias raciais herdadas do período colonial.

O termo "mulata", nesse sentido, remete a uma construção histórica marcada pela associação entre mestiçagem, erotização e disponibilidade do corpo feminino negro. Sua origem está vinculada a imaginários coloniais que reduziram mulheres negras e mestiças à condição de objeto de desejo, reforçando estereótipos de hipersexualização que persistem na cultura brasileira. Tal herança discursiva contribui para a manutenção de representações racistas que atravessam gerações e continuam sendo reproduzidas, muitas vezes de forma inconsciente, em diferentes espaços sociais — inclusive na literatura infantil.

Ao ser incorporado em uma obra amplamente difundida no contexto escolar, esse vocabulário acaba por reiterar imaginários sociais que naturalizam desigualdades raciais e silenciam os impactos históricos do colonialismo. Desse modo, embora a obra represente um marco importante ao valorizar a beleza negra em um cenário literário historicamente embranquecido, ela também revela ambiguidades e limites próprios de uma sociedade marcada pela colonialidade e pelo mito da democracia racial. A presença desses elementos evidencia a necessidade de uma leitura crítica da literatura infantil, capaz de reconhecer simultaneamente seus avanços representativos e as permanências de discursos racializados que ainda estrutu-

ram a cultura brasileira.

Além disso, a explicação da cor da menina como resultado das "artes da avó" revela uma estratégia narrativa que evita uma afirmação direta da negritude como identidade histórica e política. Em vez de reconhecer a cor da personagem como expressão de pertencimento racial e ancestralidade, a narrativa desloca essa característica para um campo lúdico e impreciso, o que pode ser interpretado como uma forma de suavizar ou até mesmo apagar a dimensão racial da personagem. Essa escolha fragiliza o potencial da obra para contribuir com uma educação antirracista, uma vez que evita o enfrentamento direto das questões raciais.

A partir das reflexões de Kabengele Munanga, é possível compreender que o racismo no Brasil se sustenta, em grande medida, por meio de mecanismos simbólicos que ocultam sua própria existência. A linguagem, nesse processo, desempenha papel central, pois é por meio dela que certas hierarquias são naturalizadas e perpetuadas. Assim, expressões aparentemente inofensivas podem carregar significados profundos, contribuindo para a manutenção de uma ordem social desigual.

Dessa forma, problematizar a linguagem presente em obras literárias infantis não implica desqualificá-las, mas reconhecer que elas são produtos de um contexto histórico específico e, portanto, passíveis de revisão crítica. No âmbito educacional, essa análise torna-se ainda mais relevante, pois permite transformar a leitura em um exercício de consciência linguística e política. Ao questionar termos, expressões e narrativas, abre-se espaço para a construção de novos repertórios discursivos, mais alinhados com os princípios de equidade, respeito e valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que, embora pioneira, a obra apresenta limitações que exigem mediação crítica, especialmente no contexto de uma educação antirracista, em consonância com a Lei 10.639/03. A análise da obra Menina Bonita do Laço de Fita permite afirmar que, embora tenha desempenhado um papel pioneiro ao inserir uma personagem negra em posição de destaque na literatura infantil brasileira, ela apresenta limitações significativas quando confrontada com os referenciais teóricos contemporâneos sobre raça, representação e educação. Essas limitações não anulam sua relevância histórica, mas evidenciam a necessidade de uma leitura crítica e mediada, especialmente no contexto de uma educação comprometida com a equidade racial.

Nesse sentido, a promulgação da Lei 10.639/03 representa um divisor de águas ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, demandando não apenas a inclusão de conteúdos, mas a revisão das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados. A literatura infantil, como um dos principais instrumentos de formação simbólica, passa a ser convocada a desempenhar um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na valorização da identidade negra.

A partir das contribuições de Kabengele Munanga, compreende-se que o racismo no Brasil opera de forma estrutural e simbólica, sendo reproduzido por meio de discursos, imagens e narrativas que naturalizam desigualdades. Assim, obras literárias que não problematizam essas estruturas podem, ainda que de forma involuntária, contribuir para sua manutenção. No caso analisado, a centralidade do olhar branco, a fragilidade do protagonismo negro e o uso de linguagens marcadas por heranças coloniais evidenciam como o racismo pode se manifestar de maneira sutil no campo cultural.

Além disso, as reflexões de Djamila Ribeiro sobre o conceito de "lugar de fala" reforçam a importância de considerar quem narra, a partir de qual perspectiva e com quais implicações. A ausência de voz ativa da personagem negra na obra analisada revela uma limitação importante, pois impede a construção de uma narrativa verdadeiramente emancipadora, na qual sujeitos negros possam se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias.

Do ponto de vista dos estudos culturais, Stuart Hall contribui ao afirmar que a representação não apenas reflete a realidade, mas a constrói. Dessa forma, a literatura infantil não deve ser compreendida como um es-

paço neutro ou meramente recreativo, mas como um campo de produção de sentidos que influencia diretamente a formação de identidades e a percepção das diferenças. Nesse contexto, a permanência de estereótipos ou de narrativas limitadas pode impactar negativamente tanto crianças negras quanto não negras, reforçando visões hierarquizadas.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que a mediação pedagógica crítica pode ressignificar obras como Menina Bonita do Laço de Fita, transformando-as em ferramentas potentes para o debate sobre racismo, identidade e diversidade. Conforme aponta Paulo Freire, a educação deve ser um processo dialógico e problematizador, no qual os sujeitos são convidados a refletir sobre a realidade e a transformá-la. Assim, ao invés de excluir obras com limitações, o desafio está em utilizá-las de forma consciente, promovendo questionamentos e ampliando o repertório crítico dos estudantes.

Em síntese, a consolidação de uma educação antirracista exige não apenas a ampliação da presença de personagens negras na literatura infantil, mas, sobretudo, a qualifi-
i
cação das formas como essas personagens são representadas. A simples inserção de sujeitos negros nas narrativas não garante, por si só, a superação de discursos racistas historicamente construídos. É necessário que as obras promovam representações positivas, complexas e humanizadas, capazes de evidenciar a diversidade de experiências, identidades e trajetórias da população negra, afastando-se de estereótipos que associam a negritude à subalternidade, à ausência de protagonismo ou à exotização.

Nesse contexto, a literatura infantil assume papel fundamental na formação das percepções que as crianças desenvolvem sobre si mesmas e sobre o outro. As narrativas, imagens e personagens presentes nos livros participam da construção de referências simbólicas que influenciam diretamente os processos de identidade, pertencimento e autoestima. Para crianças negras, o contato com representações afirmativas pode contribuir para o fortalecimento da identidade racial e para a valorização de sua história e cultura. Para crianças não negras, essas representações favorecem a desconstrução de preconceitos e a construção de relações pautadas no respeito à diversidade.

Dessa forma, o compromisso com uma educação antirracista demanda uma atuação crítica de educadores, instituições de ensino e do mercado editorial na seleção, produção e mediação de obras literárias. Não basta disponibilizar livros que abordem a temática racial; é fundamental promover leituras que problematizem desigualdades, valorizem as contribuições históricas e culturais da população negra e estimulem reflexões sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo. A mediação pedagógica desempenha papel central nesse processo, pois possibilita que as crianças desenvolvam uma leitura crítica das narrativas e compreendam os mecanismos sociais que produzem exclusão e discriminação.

Assim, a literatura infantil pode constituir-se como uma importante ferramenta de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a construção de relações mais democráticas. Ao promover representações que valorizem a pluralidade étnico-racial e desafiem padrões historicamente excludentes, a escola avança no cumprimento de seu papel social e educativo, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e efetivamente comprometida com os princípios da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Pau.lo: Ática, 1986.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro:
Cobogó, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA

ELIANA NASCIMENTO DE SOUSA BARBOSA

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios e as possibilidades vivenciadas no aprendizado de crianças com necessidades educativas especiais no contexto da educação básica brasileira. A problemática central articula-se em torno da dissonância entre o aparato legal que garante a inclusão e a realidade prática das instituições de ensino, frequentemente marcadas por carências estruturais, barreiras atitudinais e processos de formação docente insuficientes. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de produções científicas publicadas entre 2020 e 2026. Os resultados indicam que, apesar dos obstáculos significativos, a implementação efetiva do Plano de Ensino Individualizado (PEI), o uso estratégico de tecnologias assistivas e o suporte qualificado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituem caminhos viáveis para o sucesso escolar. A análise também destaca que a dimensão afetiva e a colaboração contínua entre escola e família são elementos indispensáveis para a construção de um ambiente educativo inclusivo. Conclui-se que a inclusão escolar é um processo contínuo e multissetorial, que exige o compromisso ético e político com a diversidade como valor inerente à condição humana e um pilar fundamental da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Prática Pedagógica. Tecnologias Assistivas. Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities experienced in the learning of children with special educational needs within the context of Brazilian basic education. The central problem is articulated around the dissonance between the legal apparatus that guarantees inclusion and the practical reality of educational institutions, which are frequently marked by structural deficiencies, attitudinal barriers, and insufficient teacher training processes. The methodology adopted consisted of a qualitative bibliographic review, based on the analysis of scientific productions published between 2020 and 2026. The results indicate that, despite significant obstacles, the effective implementation of the Individualized Education Plan (IEP), the strategic use of assistive technologies, and the qualified support of Specialized Educational Attendance (AEE) constitute viable paths for school success. The analysis also highlights that the affective dimension and continuous collaboration between school and family are indispensable elements for building an inclusive educational environment. It is concluded that school inclusion is a continuous and multisectoral process, which requires an ethical and political commitment to diversity as a value inherent to the human condition and a fundamental pillar of citizenship.

KEYWORDS: Inclusive Education. Special Educational Needs. Pedagogical Practice. Assistive Technologies. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea, refletindo a busca pela garantia de direitos fundamentais e pela valorização da diversidade no ambiente escolar. Conforme destaca Silva (2024), a inclusão escolar é um processo que exige a constante ressignificação das estratégias pedagógicas e da própria gestão do espaço escolar frente à diversidade humana. O objetivo deste artigo é analisar os principais desafios e as possibilidades que emergem na prática docente diária diante da heterogeneidade das salas de aula regulares. Compreende-se que a inclusão não é um evento isolado, mas um processo complexo de adaptação que visa assegurar o pleno desenvolvimento de todos os estudantes em um sistema de ensino que deve ser, por definição, universal.

A problemática central deste estudo reside

na evidente distância entre o arcabouço legal, que garante o direito à educação inclusiva, e a efetiva aplicabilidade de metodologias que contemplem as especificidades individuais dos educandos. De acordo com Oliveira et al. (2020), a carência de um suporte técnico institucional eficiente impede que muitos professores superem as barreiras que ainda limitam a participação ativa dos alunos com necessidades especiais. Esse cenário de exclusão velada levanta questões cruciais: como viabilizar a adaptação curricular sem comprometer a qualidade do ensino para a turma como um todo? De que maneira os gestores podem superar as barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem a plena participação de todos?

Justifica-se este estudo pela necessidade imperativa de fomentar reflexões que auxiliem professores, gestores e toda a comunidade escolar a superarem o capacitismo estrutural, muitas vezes presente nas instituições de ensino. Segundo Cunha (2021), a dimensão afetiva é um alicerce que sustenta a confiança e o desejo de explorar o conhecimento, sendo essencial para crianças com necessidades especiais. A exclusão impacta não apenas o indivíduo, mas o desenvolvimento social e a capacidade do país em formar cidadãos pautados no respeito. Ao investigar as estratégias que têm obtido sucesso, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento da autonomia dos docentes, fornecendo subsídios teóricos e práticos que tornem a sala de aula um ambiente verdadeiramente acolhedor.

A metodologia adotada para a construção deste artigo consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, pautada na análise de produções científicas recentes que discutem a inclusão escolar e o desenvolvimento psicopedagógico. Ao selecionar obras publicadas prioritariamente entre 2020 e 2026, busca-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e as tecnologias assistivas têm colaborado para a superação de barreiras. Segundo Duarte, Da Silva e Bezerra (2025), a análise detalhada dessas práticas é o que permite identificar caminhos viáveis para a melhoria dos índices de aprendizagem e para a consolidação de uma escola que realmente atenda às necessidades de todos.

A estrutura deste artigo foi organizada de forma a conduzir o leitor desde o panorama das barreiras estruturais até as possibilidades práticas que podem ser implementadas no cotidiano da sala de aula. Discute-se o papel da mediação digital, a importância da afetividade na relação pedagógica e a necessidade de redes colaborativas que envolvam as famílias. Conforme apontam Graça et al. (2024), a inclusão de crianças na educação básica demanda uma abordagem que priorize o lúdico e o afeto como ferramentas de mediação. Ao longo do texto, será demonstrado que, embora os desafios sejam complexos, as possibilidades de sucesso pedagógico são vastas quando as intervenções são pautadas em evidências científicas e em um compromisso ético com a diversidade humana.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, estruturada por meio de uma revisão teórica fundamentada na análise crítica de produções científicas recentes. A revisão teórica consiste em um procedimento metodológico que permite ao pesquisador realizar o levantamento, a organização e a síntese de conhecimentos já produzidos sobre determinado fenômeno, possibilitando uma compreensão aprofundada da literatura disponível. Este método é essencial para identificar as principais lacunas, desafios e avanços registrados na área da educação inclusiva, servindo como alicerce para a construção de uma argumentação consistente sobre as práticas pedagógicas voltadas para crianças com necessidades educativas especiais no contexto escolar brasileiro.

O recorte temporal estabelecido para a seleção do material foi definido entre os anos de 2020 e 2026. Esta delimitação justifica-se pela necessidade de contemplar discussões contemporâneas, que reflitam as transformações ocorridas no sistema educacional, especialmente no que tange à adaptação das práticas escolares frente aos novos paradigmas de acessibilidade e ao uso de tecnologias assistivas. A escolha desse período

permite analisar estudos que abordam a realidade escolar pós-pandemia e as novas diretrizes pedagógicas que têm orientado a formação docente nos últimos anos, garantindo que a base teórica deste artigo esteja alinhada às demandas atuais da área de educação inclusiva.

Para a realização da coleta de dados, foram utilizadas plataformas acadêmicas e bases de dados reconhecidas pela sua relevância na divulgação de literatura científica. As buscas foram concentradas no Google Acadêmico, por sua abrangência multidisciplinar, além da base SciELO (Scientific Electronic Library Online), que reúne periódicos de alta qualidade e com rigorosa revisão por pares. Essas plataformas foram selecionadas por permitirem o acesso a uma vasta quantidade de artigos, teses e dissertações que discutem de forma qualificada a temática da educação inclusiva, proporcionando a diversidade de fontes necessárias para que a fundamentação teórica desta investigação apresente uma visão abrangente e atualizada.

Os descritores, ou palavras-chave, utilizados para nortear a pesquisa nas bases de dados foram definidos de forma a cobrir os eixos centrais do trabalho, sendo eles: "Educação inclusiva", "Necessidades educativas especiais", "Prática pedagógica", "Tecnologia assistiva" e "Formação docente". Essas palavras-chave foram combinadas entre si durante o processo de busca, utilizando operadores booleanos para refinar os resultados e garantir a precisão na seleção dos textos. A escolha desses descritores baseou-se na relevância que possuem para a compreensão dos desafios e das possibilidades no aprendizado inclusivo, assegurando que o material selecionado estivesse diretamente alinhado com o objetivo central de analisar o cenário atual da inclusão escolar.

Após a seleção dos textos, realizou-se uma leitura exploratória e analítica, visando filtrar o material que efetivamente contribuísse para o desenvolvimento dos objetivos propostos. A organização dessa revisão seguiu um rigoroso processo de seleção, descartando materiais que não apresentassem clareza metodológica ou que estivessem fora do escopo definido. O resultado desse processo foi a construção de um arcabouço teórico sólido, estruturado para fundamentar a análise apresentada nas seções anteriores, possibilitando que o estudo contribuísse para o debate acadêmico sobre a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade no ambiente de sala de aula regular.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E A BARREIRA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A efetivação da inclusão escolar é, antes de tudo, uma questão de planejamento que deve abarcar as necessidades físicas e cognitivas do discente. Segundo Oliveira (2023), a ausência de infraestrutura adequada, como rampas e banheiros acessíveis, atua como um fator que desestimula a permanência da criança no ambiente escolar. Quando a arquitetura não permite a autonomia, o aluno com necessidades especiais acaba dependendo inteiramente de terceiros para atividades simples, o que fere sua dignidade. Essa barreira material, portanto, precisa ser superada como etapa primária para que o direito à educação seja, de fato, exercido na prática diária.

A problemática do preparo dos professores surge como um entrave que acompanha a carência de recursos materiais nas instituições de ensino. Conforme discute Santos (2024), a falta de programas de capacitação continuada deixa o docente em uma situação de vulnerabilidade ao lidar com a heterogeneidade da turma. Sem o conhecimento técnico necessário para realizar adaptações curriculares, o educador pode sentir-se sobrecarregado e incapaz de promover um ensino que alcance todos os estudantes. Essa insegurança, por vezes, resulta em práticas pedagógicas que excluem o aluno, mantendo-o apenas fisicamente presente na sala de aula.

O capacitismo estrutural, muitas vezes enraizado na própria cultura das escolas, também atua como uma barreira que dificulta a recepção de novos métodos. Segundo Costa (2022), o preconceito velado e as expectativas limitadas sobre o potencial do aluno com necessidades especiais impedem que o professor explore todas as possibilidades de aprendizado. É fundamental que a escola

combata essas barreiras atitudinais, promovendo um ambiente de respeito que valorize as competências individuais acima de qualquer diagnóstico clínico. Quando a mentalidade institucional muda, as barreiras invisíveis começam a ceder espaço para práticas inclusivas verdadeiramente eficazes.

A ausência de materiais didáticos especializados, como livros em braille ou recursos táteis, agrava ainda mais a desigualdade de oportunidades dentro das salas inclusivas. De acordo com Lima (2025), o papel do gestor é buscar parcerias e fontes alternativas de produção que consigam suprir essas lacunas de material didático. O professor, isolado em sua sala, raramente consegue suprir todas as demandas sensoriais da turma sem um suporte centralizado por parte das secretarias de educação. Assim, a falta de insumos torna-se um dos principais responsáveis pelo descompasso no aprendizado das crianças que precisam de estímulos diferenciados.

O cenário atual, portanto, demonstra que o sucesso da inclusão exige uma articulação entre a reforma física do prédio e o investimento na valorização dos profissionais da educação. Conforme aponta Souza (2021), as barreiras que impedem o aprendizado são multivariadas e exigem um olhar crítico que perceba a criança em sua totalidade humana. Ao remover os obstáculos físicos e atitudinais, a escola consegue criar um ambiente onde as possibilidades de sucesso pedagógico superam, enfim, as dificuldades do cotidiano. É um compromisso que exige políticas públicas constantes e, acima de tudo, o reconhecimento da diversidade como elemento essencial para a qualidade do sistema educacional.

O PAPEL DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO E DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) estabelece-se como uma ferramenta pedagógica estratégica para nortear a inclusão de alunos com necessidades específicas. Segundo Almeida (2023), o PEI permite que o professor da sala regular flexibilize os conteúdos, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem e as capacidades cognitivas de cada estudante. Ao traçar metas curtas e alcançáveis, o plano transforma o processo de avaliação, deixando de focar apenas no déficit para destacar as conquistas diárias do educando. Essa flexibilização curricular é, indubitavelmente, a estratégia que garante que a criança se sinta parte do grupo escolar.

As tecnologias assistivas surgem como complementos indispensáveis que rompem barreiras antes consideradas intransponíveis para a autonomia dos estudantes. Conforme destaca Ferreira (2024), o uso de softwares de leitura ou de comunicação alternativa transforma a interação da criança com o objeto de conhecimento durante as atividades propostas. Essas ferramentas não devem ser vistas como um luxo ou um extra, mas como instrumentos básicos de acesso à informação que garantem a igualdade de oportunidades. A democratização dessas tecnologias nas escolas é, portanto, um passo necessário para que a autonomia do aluno se desenvolva com liberdade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona como o alicerce que dá suporte ao aluno fora do horário regular de aula, sendo essencial para o desenvolvimento de suas habilidades específicas. Segundo Souza (2025), o AEE não se trata de uma sala de reforço tradicional, mas de um espaço de mediação onde o especialista produz estratégias para a sala comum. É neste setor que se identifica a melhor forma de comunicação para a criança, estabelecendo uma rede de apoio que integra a família e a equipe docente. Quando o AEE atua de maneira articulada, o suporte oferecido torna-se o diferencial necessário para que o aluno progrida com segurança.

A colaboração entre o professor regente e o especialista em educação especial é o que garante que as estratégias de ensino ganhem real eficácia e fluidez. De acordo com Rodrigues (2022), a troca constante de informações entre os profissionais desmistifica a ideia de que a educação inclusiva é tarefa de um único indivíduo isolado. Quando existe esse diálogo, a prática em sala de aula torna-se muito mais rica e as intervenções pedagógicas passam a beneficiar todos os alunos da turma. O trabalho colaborativo promove, assim, um ambiente onde a troca de saberes é a regra e o respeito às diferenças é o pilar

que sustenta o grupo.

A sustentabilidade do modelo inclusivo depende, em última instância, de um monitoramento constante baseado em evidências científicas e na escuta ativa dos alunos envolvidos. Conforme discute Pereira (2026), o acompanhamento sistemático dos resultados permite que o professor faça os ajustes necessários na condução das atividades conforme a evolução da criança. Essa sensibilidade técnica, aliada ao rigor no planejamento das intervenções, é o que torna possível a criação de um currículo realmente acessível a todos os estudantes. Ao persistir na construção desse atendimento especializado, a escola cumpre sua função social de promover a equidade educacional de maneira plena.

A DIMENSÃO AFETIVA E A MEDIAÇÃO NO AMBIENTE DIGITAL

A dimensão afetiva assume um papel determinante no processo de aprendizagem, servindo como o motor que impulsiona o desejo de descoberta da criança com necessidades especiais. Segundo Cunha (2021), o ato de aprender está intrinsecamente ligado aos vínculos de afeto estabelecidos entre o educador e o estudante na prática diária. Na educação infantil, o acolhimento emocional funciona como uma ponte fundamental que permite à criança superar medos e inseguranças diante das novas tarefas. Quando o professor prioriza o afeto, ele cria um ambiente seguro onde o erro é visto apenas como uma etapa do desenvolvimento humano.

O uso do ambiente digital traz possibilidades inovadoras de personalização do ensino, permitindo que o aluno supere limitações que o ensino tradicional muitas vezes acentua. Conforme argumentam De Lourdes Evangelista et al. (2025), a tecnologia digital abre caminhos para que estímulos visuais e sonoros sejam ajustados conforme a demanda cognitiva de cada educando. Esta mediação, contudo, deve ser conduzida pelo professor para evitar que o excesso de informação gere ansiedade desnecessária. O ambiente virtual, quando utilizado de forma estratégica, permite que o estudante demonstre suas competências em um espaço que respeita seu tempo individual.

A prática docente no ambiente digital exige uma curadoria atenta para que o conteúdo chegue ao aluno de maneira clara e inclusiva em todas as situações. De acordo com Oliveira et al. (2020), o isolamento do professor na tentativa de adaptar as ferramentas digitais é um desafio que deve ser superado pelas instituições de ensino. É necessário que o docente compreenda como as plataformas de ensino podem ser moldadas para contemplar as especificidades de cada criança, promovendo sua plena acessibilidade. A formação técnica para o uso desses recursos é o elemento que transforma a tecnologia em uma aliada real da mediação pedagógica.

A presença do aluno com necessidades especiais em grupos sociais, como o jardim de infância, fomenta experiências valiosas para toda a turma por meio do convívio. Segundo Santos (2023), essa interação social, quando mediada com sensibilidade, desenvolve nos pares a empatia e o reconhecimento da diversidade como um valor coletivo. O desafio para o docente é mediar essas relações para que a criança com deficiência não sofra segregação nem superproteção, sendo tratada com naturalidade. A dinâmica social, quando bem explorada, é um dos recursos mais potentes para a formação de cidadãos mais conscientes e éticos dentro da escola.

É inegável que a mediação pedagógica, seja ela presencial ou mediada por tecnologias digitais, deve ter o afeto como base de toda a sua estrutura. Conforme reforçam Duarte, Da Silva e Bezerra (2025), o sucesso da inclusão depende de um projeto que articule a técnica com um compromisso ético profundo com a dignidade da criança. A transformação da escola em um espaço que valoriza as diferenças exige a colaboração constante entre todos os profissionais e a escuta atenta das famílias. Ao investir em uma prática que une sensibilidade afetiva e inovação tecnológica, o professor abre caminhos para que o aluno se torne protagonista de sua história.

A ARTICULAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E O SUPORTE FAMILIAR NA INCLUSÃO

A gestão escolar desempenha um papel de liderança imprescindível na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo,

sendo responsável por coordenar a articulação entre as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis na instituição. Segundo Rodrigues (2022), a implementação de redes colaborativas exige que a administração escolar promova espaços de diálogo constante entre os docentes e os especialistas em educação especial. Quando a gestão assume a inclusão como um valor institucional e não apenas como uma obrigação legal, as barreiras atitudinais tendem a diminuir significativamente, facilitando a adesão de toda a equipe escolar às novas práticas de ensino que beneficiam a diversidade.

A participação da família no cotidiano escolar é apontada como um dos pilares de sustentação para a eficácia das intervenções pedagógicas realizadas tanto no ambiente regular quanto no AEE. Conforme discute Souza (2025), o suporte qualificado do AEE torna-se muito mais robusto quando existe uma ponte de comunicação clara entre a escola e os responsáveis pela criança. Essa parceria permite que as estratégias desenvolvidas no plano individualizado sejam continuadas no ambiente doméstico, reforçando o aprendizado e conferindo segurança emocional ao estudante. A colaboração familiar atua, portanto, como um elemento que amplia o alcance das ações inclusivas para além dos muros da escola.

A superação do capacitismo estrutural, muitas vezes enraizado na cultura das instituições, depende de ações coordenadas pela gestão para promover a conscientização de toda a comunidade escolar. De acordo com Costa (2022), a educação inclusiva requer um combate sistemático aos preconceitos velados que limitam as expectativas sobre o potencial de aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Ao realizar formações que envolvem não apenas professores, mas também funcionários e famílias, a escola estabelece um compromisso ético com a diversidade humana. Esse esforço coletivo é o que transforma o ambiente de ensino em um espaço de acolhimento e equidade, superando eventuais resistências.

A sustentabilidade das práticas inclusivas exige que os gestores busquem fontes alternativas de recursos e parcerias para suprir as lacunas materiais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro. Segundo Lima (2025), a escassez de materiais didáticos especializados não deve ser utilizada como justificativa para a estagnação pedagógica, cabendo à administração buscar soluções criativas. Quando a gestão investe em tecnologias assistivas e em materiais adaptados, ela confere aos professores os insumos necessários para uma mediação de qualidade, elevando a autonomia dos estudantes. A articulação eficiente entre gestão e suporte material é, assim, o elemento que viabiliza a concretização das possibilidades de aprendizado.

O sucesso da inclusão escolar é um processo multissetorial que requer vigilância contínua e um monitoramento baseado em evidências, garantindo que o direito constitucional à educação seja plenamente exercido. Conforme aponta Pereira (2026), o acompanhamento sistemático dos progressos de cada criança deve orientar as decisões da gestão, permitindo ajustes que assegurem a qualidade do ensino inclusivo. Ao priorizar a articulação entre o suporte especializado, o trabalho docente e a participação ativa das famílias, a escola cumpre sua função social de promover a cidadania. Essa abordagem integrada é a base necessária para que a diversidade deixe de ser vista como um desafio e passe a ser reconhecida como um valor essencial da educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do panorama da educação inclusiva brasileira revela que, embora o arcabouço normativo seja robusto, a efetivação das práticas depende diretamente da convergência entre a formação docente e o suporte institucional. Os dados compilados nesta revisão teórica indicam que a superação das barreiras arquitetônicas e pedagógicas não é um processo isolado, mas uma ação sistêmica que exige o envolvimento de todos os segmentos escolares. Conforme discutido pelos autores pesquisados, a transição de um modelo de ensino homogeneizante para uma prática diversificada é o ponto nevrálgico que separa a integração formal da inclusão escolar real. A persistência de práticas capacitistas no cotidiano docente ainda é

um dos maiores entraves à consolidação de um ambiente educacional verdadeiramente equânime.

No que se refere à mediação tecnológica, os resultados mostram que o uso estratégico de softwares e ferramentas de comunicação alternativa potencializa significativamente a autonomia dos estudantes. A possibilidade de personalizar estímulos sensoriais e cognitivos, conforme apontado por De Lourdes Evangelista et al. (2025), demonstra que o ambiente digital atua como uma ponte eficaz entre as habilidades do aluno e o acesso ao conhecimento sistematizado. Contudo, a discussão aponta que a tecnologia, por si só, é insuficiente caso não esteja alinhada a um planejamento pedagógico que compreenda as especificidades do educando. A mediação docente, portanto, permanece como o elemento central para que a ferramenta digital não se transforme em apenas mais um obstáculo técnico.

A importância da dimensão afetiva na aprendizagem foi um ponto recorrente e convergente entre as fontes analisadas, evidenciando que o vínculo educador-aluno é o alicerce de qualquer progresso cognitivo. Segundo Cunha (2021), a segurança emocional proporcionada pelo acolhimento é o que permite à criança com necessidades especiais arriscar-se em novas aprendizagens. Os resultados sugerem que as práticas pedagógicas que desconsideram o fator afetivo tendem a ser menos eficazes, pois ignoram a estrutura emocional que sustenta o desejo de aprender. Assim, a discussão converge para a necessidade de uma prática docente que equilibre o rigor técnico da adaptação curricular com a sensibilidade necessária para o suporte psicossocial.

A análise da dinâmica social no jardim de infância reforça que a diversidade em sala de aula deve ser compreendida como um elemento enriquecedor para todo o grupo de alunos. Conforme Santos (2023), o convívio com a diferença desde os primeiros anos de vida escolar é o que possibilita a formação de cidadãos mais empáticos e capazes de reconhecer a alteridade. Os resultados deste estudo demonstram que as turmas que vivenciam a inclusão de forma plena desenvolvem competências sociais superiores, pois aprendem a lidar com ritmos e linguagens distintas de forma natural. A inclusão, neste sentido, é revelada não apenas como um direito do aluno com necessidades especiais, mas como uma oportunidade de crescimento ético para toda a comunidade escolar.

Por fim, os resultados e a discussão apresentada consolidam o entendimento de que a inclusão escolar é um processo contínuo de aprendizado, ajustes e reinvenções constantes. A articulação entre o Plano de Ensino Individualizado, o suporte técnico do Atendimento Educacional Especializado e a valorização do corpo docente forma a tríade necessária para a sustentabilidade do modelo inclusivo. As evidências bibliográficas indicam que o sucesso pedagógico é plenamente possível quando as intervenções são pautadas pelo respeito à singularidade de cada estudante. A construção de uma escola inclusiva, portanto, exige um esforço conjunto que priorize a dignidade humana como o objetivo final de todo e qualquer processo educativo realizado no contexto da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais é um processo complexo, que exige uma superação constante de barreiras tanto físicas quanto atitudinais. Ficou evidente que, embora o arcabouço legal brasileiro forneça as diretrizes para a inclusão, a sua aplicação prática depende da intencionalidade pedagógica e da capacidade técnica dos docentes. A análise bibliográfica realizada demonstrou que o Plano de Ensino Individualizado, aliado ao uso de tecnologias assistivas e à estrutura do atendimento especializado, são ferramentas indispensáveis para garantir que o aluno com deficiência tenha pleno acesso ao currículo e ao convívio escolar regular.

Além dos recursos materiais, a pesquisa destacou a importância fundamental da formação continuada para que os professores se sintam preparados para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. A mediação tecnológica e as práticas digitais, abordadas sob a ótica de autores contemporâneos, pro-

varam ser aliados valiosos no rompimento das barreiras de comunicação e no engajamento dos estudantes. Entretanto, nenhum recurso tecnológico substitui a sensibilidade humana e a dimensão afetiva, elementos que se mostraram essenciais para a construção de um ambiente educativo onde a criança se sinta acolhida em sua individualidade e potencializada em seus saberes, superando o estigma do déficit.

É necessário reconhecer que o sucesso da inclusão é um esforço coletivo que envolve a colaboração entre escola, família e políticas públicas. A resistência cultural ao diferente ainda atua como um entrave que precisa ser combatido por meio de campanhas de conscientização e do fomento de uma cultura que celebre a diversidade como valor inerente à condição humana. A escola inclusiva não é, portanto, um destino final, mas um caminho contínuo de aprendizagem para toda a comunidade escolar. A inclusão, quando bem executada, beneficia não apenas o estudante com necessidades especiais, mas toda a coletividade, ao promover valores como a empatia, o respeito e a valorização das diferenças.

Ao finalizar esta revisão, reafirma-se a urgência de uma política educacional que priorize o investimento em infraestrutura e na valorização docente como pilares sustentáveis da inclusão. A transformação da educação não pode ocorrer sem o reconhecimento do papel fundamental que o professor exerce como mediador e transformador social. É necessário que as esferas gestoras proporcionem as condições de trabalho adequadas para que a prática pedagógica seja pautada na reflexão, no planejamento colaborativo e na execução de estratégias fundamentadas cientificamente, garantindo que o direito constitucional de acesso à educação seja uma realidade plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B. O Plano de Ensino Individualizado: estratégias para a inclusão. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

COSTA, M. F. Capacitismo e cultura escolar: desafios da inclusão. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2022.

CUNHA, M. R. C. O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil. Revista de Psicopedagogia e Educação, v. 2, n. 14, p. 45-60, 2021.

DE LOURDES EVANGELISTA, J. et al. Potencialidades e desafios do ambiente digital na educação inclusiva para crianças com necessidades especiais. Revista Tópicos, v. 3, n. 23, p. 1-17, 2025.

DUARTE, C. R. M.; DA SILVA, C. M.; BEZERRA, E. A. Alunos com necessidades educacionais especiais: e os desafios para a inclusão escolar. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 13, n. 1, p. 1-27, 2025.

FERREIRA, L. S. Tecnologias assistivas na educação contemporânea. Belo Horizonte: Ed. Universitária, 2024.

GRAÇA, H. N. B. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista de Educação Especial, v. 5, n. 12, p. 102-118, 2024.

LIMA, R. T. Materiais didáticos adaptados: produção e uso em sala de aula. Curitiba: Editora Pedagogia, 2025.

OLIVEIRA, I. T. T.; DA SILVA FEITOSA, F.; DA SILVA MOTA, J. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, P. M. Acessibilidade e escola pública: um estudo de caso. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2023.

RODRIGUES, A. P. Redes colaborativas na educação inclusiva. Salvador: Ed. da UFBA, 2022.

SANTOS, C. D. Formação docente e o ensino inclusivo. Brasília: Ed. MEC, 2024.

SANTOS, J. P. O impacto da presença de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de jardim-de infância: potencialidades e desafios. Revista de Investigação em Educação Infantil, v. 4, n. 2, p. 110-125, 2023.

SILVA, G. E. B. Desafios e possibilidades para a educação inclusiva. Revista Multidisciplinar de Pesquisas Acadêmicas do Nordeste-REPAN, v. 1, n. 2, p. 60-67, 2024.

SOUZA, F. M. Barreiras atitudinais na escola regular. Recife: Ed. Universitária, 2021.
SOUZA, M. L. O papel do AEE na mediação pedagógica. São Paulo: Editora Acadêmica, 2025.

CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS, INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS COMO PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELIZETE CHAVES BENTO

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a organização dos espaços, dos tempos, das interações e das experiências assume papel central na promoção das aprendizagens, considerando a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos contextos educativos na Educação Infantil, compreendendo-os como elementos estruturantes das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade de São Paulo, além das contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Malaguzzi, Kramer, Barbosa, Horn e Oliveira. A análise evidencia que contextos educativos intencionalmente organizados favorecem o brincar, as interações, a autonomia, a investigação, a criatividade e a construção de conhecimentos significativos. Conclui-se que a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças depende diretamente da ação pedagógica do professor, da organização dos ambientes e da compreensão da infância como tempo de descobertas, participação e produção de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Contextos Educativos; Interações; Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por profundas transformações nas últimas décadas, deixando de ser compreendida apenas como um espaço destinado aos cuidados básicos das crianças para consolidar-se como um ambiente educativo que promove experiências significativas, desenvolvimento integral e construção de conhecimentos. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), reafirmam o direito das crianças à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Nesse cenário, ganha destaque a discussão sobre os contextos educativos, compreendidos como o conjunto de condições físicas, sociais, culturais, afetivas e pedagógicas que favorecem o desenvolvimento das crianças. Os contextos não se limitam ao espaço físico da sala de aula; envolvem também as relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade, bem como a organização do tempo, dos materiais, das propostas pedagógicas e das experiências oferecidas cotidianamente.

A criança aprende por meio das interações que estabelece com o outro, com o ambiente e com os objetos culturais. Dessa forma, pensar em contextos educativos significa reconhecer que cada experiência vivida na Educação Infantil possui potencial para promover aprendizagens, desde os momentos de brincadeira até as situações de alimentação, higiene, descanso, exploração da natureza, expressão artística e investigação científica.

Autores como Lev Vygotsky defendem que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais, enquanto Jean Piaget evidencia que a criança constrói conhecimentos ao agir sobre o meio. Henri Wallon ressalta a importância da afetividade na aprendizagem, e Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, destaca o ambiente como um "terceiro educador", capaz de provocar curiosidade, autonomia e investigação.

Na perspectiva brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC afirmam que os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se devem orientar toda organização pedagógica, garantindo experiências diversificadas que respeitem

os interesses, as necessidades e os tempos das crianças.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa compreensão ao defender uma Educação Infantil baseada na escuta sensível, na participação infantil, na valorização das múltiplas linguagens e na construção coletiva dos conhecimentos, reconhecendo a criança como protagonista de seu processo educativo.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender como os contextos educativos influenciam o desenvolvimento infantil e como a prática docente pode potencializar experiências capazes de favorecer a aprendizagem significativa, a autonomia, a criatividade, a investigação e a formação integral das crianças.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos contextos na Educação Infantil, discutindo sua relação com as interações, as brincadeiras, a organização dos espaços e tempos, o papel do professor e as orientações presentes nos principais documentos oficiais da educação brasileira.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfi
i
ca e análise documental. A opção por essa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender os contextos educativos na Educação Infantil a partir das contribuições teóricas produzidas por pesquisadores da área e dos documentos normativos que orientam as políticas públicas para essa etapa da Educação Básica.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo ao pesquisador analisar diferentes perspectivas sobre determinado fenômeno. Nesse sentido, a revisão da literatura possibilitou aprofundar a compreensão acerca dos contextos educativos, da organização dos espaços e tempos, das interações, das brincadeiras e da atuação docente como elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento infantil.

Além da revisão bibliográfica, realizou-se uma análise documental de legislações e documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, considerando que tais materiais expressam os princípios, os direitos e as diretrizes que sustentam as práticas pedagógicas nas instituições educativas. Conforme Lüdke e André (2018), a análise documental constitui importante procedimento metodológico nas pesquisas em educação, pois permite compreender concepções, orientações e políticas que influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico.

Entre os documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esses referenciais foram selecionados por constituírem os principais documentos normativos que orientam a organização curricular e as práticas pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos.

No que se refere ao referencial teórico, foram consultadas obras de autores reconhecidos nacional e internacionalmente por suas contribuições aos estudos da infância e da Educação Infantil, entre eles Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, Loris Malaguzzi, Zilma Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn e Sonia Kramer. As contribuições desses estudiosos permitiram compreender diferentes concepções sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, organização dos ambientes educativos, brincadeira, interações e protagonismo das crianças.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada aos objetivos deste estudo por possibilitar a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e pedagógicos que permeiam os contextos educativos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os significados atribuídos às ações humanas, buscando compreender processos, relações

e experiências vividas pelos sujeitos em seus diferentes contextos.

Durante a construção deste artigo, buscou-se estabelecer diálogo entre os referenciais teóricos e os documentos oficiais, promovendo uma análise crítica sobre a importância da organização dos contextos na Educação Infantil. Essa articulação permitiu evidenciar que os espaços, os tempos, os materiais, as interações e as experiências oferecidas às crianças não constituem elementos isolados, mas componentes de um projeto pedagógico intencional que favorece o desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas.

A análise das produções acadêmicas revelou consenso entre os autores consultados quanto ao reconhecimento da criança como sujeito histórico, social, competente e produtor de cultura. Nessa perspectiva, os contextos educativos devem ser planejados de forma intencional, considerando os interesses, as necessidades e as potencialidades das crianças, assegurando-lhes oportunidades de participação, investigação, criação e convivência.

Por fim, destaca-se que este estudo não teve a intenção de esgotar a discussão acerca dos contextos educativos na Educação Infantil. Ao contrário, pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta das crianças, na organização de ambientes acolhedores e investigativos e na valorização das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar professores, gestores e pesquisadores na construção de contextos educativos cada vez mais democráticos, inclusivos e comprometidos com os direitos das crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um direito de todas as crianças brasileiras. Sua finalidade ultrapassa os cuidados relacionados à alimentação, higiene e proteção, assumindo o compromisso de promover o desenvolvimento integral nos aspectos físico, cognitivo, emocional, social, cultural e ético.

Historicamente, as instituições destinadas às crianças pequenas possuíam caráter predominantemente assistencialista. As creches surgiram vinculadas às necessidades das famílias trabalhadoras, enquanto as pré-escolas eram compreendidas como espaços preparatórios para o Ensino Fundamental. Essa visão começou a ser transformada a partir das mudanças sociais, das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e da ampliação dos direitos das crianças.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou essa etapa como parte integrante da Educação Básica, atribuindo-lhe objetivos próprios, voltados ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reforçam essa concepção ao afirmar que a criança é sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações, nas brincadeiras e nas diferentes experiências culturais. Essa perspectiva rompe definitivamente com práticas centradas na antecipação da escolarização, valorizando a infância em sua especificidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece esse entendimento ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos constituem princípios orientadores da prática pedagógica e reafirmam que as crianças aprendem por meio da participação ativa nas experiências cotidianas.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa concepção ao destacar que a Educação Infantil deve garantir contextos ricos em experiências, favorecendo investigações, brincadeiras, múltiplas linguagens, manifestações culturais e relações de respeito às diferenças. A proposta curricular compreende que ensinar na Educação Infantil significa organizar situações que despertem curiosidade, encantamento e participação das crianças.

Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico deixa de priorizar conteúdos fragmentados para concentrar-se na construção de experiências significativas. O professor assume papel de pesquisador, observador e mediador, organizando contextos que possibilitem às crianças formular hipóteses, experimentar, dialogar, brincar, criar e atribuir sentidos às suas descobertas.

Nesse cenário, os contextos educativos passam a ser compreendidos como elementos essenciais da prática pedagógica, uma vez que influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças. Cada ambiente, cada interação e cada experiência cotidiana tornam-se oportunidades de construção do conhecimento.

O CONCEITO DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

Falar em contextos na Educação Infantil significa compreender que a aprendizagem das crianças não acontece de maneira isolada ou espontânea, mas é construída nas relações que estabelecem com as pessoas, os espaços, os materiais, a cultura e as experiências vivenciadas diariamente. Assim, os contextos educativos constituem o conjunto de condições que favorecem ou limitam as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Segundo Barbosa (2006), os contextos educativos são organizados a partir da intencionalidade pedagógica do professor, que planeja tempos, espaços, materiais, agrupamentos e experiências considerando as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças. Não se trata apenas da organização física do ambiente, mas da criação de situações que promovam investigação, curiosidade, interação, autonomia e participação.

Nessa perspectiva, o ambiente educativo deixa de ser entendido como um simples cenário onde as atividades acontecem e passa a ser reconhecido como elemento ativo do processo educativo. Cada espaço comunica possibilidades de aprendizagem, convidando as crianças a explorar, experimentar, criar, imaginar e construir conhecimentos.

Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, afirma que o ambiente constitui o "terceiro educador", ao lado das crianças e dos professores. Para o autor, ambientes organizados com beleza, funcionalidade e intencionalidade despertam o interesse infantil, favorecem a autonomia e estimulam diferentes formas de expressão. Essa concepção valoriza a documentação pedagógica, a escuta sensível e a participação ativa das crianças na construção do cotidiano escolar.

Sob o ponto de vista histórico-cultural, Vygotsky (1998) explica que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. A aprendizagem antecede o desenvolvimento quando a criança participa de experiências compartilhadas com adultos e outras crianças. Dessa forma, os contextos educativos precisam favorecer situações colaborativas, nas quais a linguagem, o brincar e a investigação ocupem lugar central.

Piaget (1976), por sua vez, destaca que a criança aprende ao agir sobre o meio físico e social, construindo hipóteses, realizando experimentações e reorganizando seus conhecimentos. Quanto mais rico for o ambiente em oportunidades de exploração, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Wallon (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar que o desenvolvimento infantil integra aspectos afetivos, motores e cognitivos. Assim, um contexto educativo de qualidade é aquele que promove segurança emocional, acolhimento, vínculos afetivos e relações respeitosas entre crianças e adultos.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que a organização dos contextos deve garantir experiências diversificadas, respeitando os tempos da infância e valorizando as brincadeiras, as interações, as múltiplas linguagens, a diversidade cultural e os conhecimentos produzidos pelas próprias crianças.

Nesse sentido, os contextos educativos constituem a base sobre a qual se desenvolve toda a ação pedagógica da Educação Infantil, exigindo planejamento, observação, avaliação contínua e sensibilidade para reconhecer as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem na Educação Infantil ocorre de maneira integrada às experiências vividas pelas crianças. Diferentemente de modelos centrados na transmissão de conteúdos, a prática pedagógica fundamenta-se na construção de conhecimentos por meio da ação, da brincadeira, da investigação e da convivência.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma que as crianças aprendem quando podem brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer a si mesmas. Esses direitos de aprendizagem orientam a organização dos contextos educativos e reafirmam que toda experiência cotidiana possui potencial pedagógico.

Assim, momentos tradicionalmente considerados apenas de rotina como alimentação, higiene, descanso, acolhimento ou organização dos materiais transformam-se em oportunidades de aprendizagem. Durante essas situações, as crianças desenvolvem autonomia, linguagem, coordenação motora, noções matemáticas, habilidades sociais e atitudes de cuidado consigo mesmas, com os colegas e com o ambiente.

Os contextos de aprendizagem também são constituídos pelos projetos investigativos, pelas rodas de conversa, pelas experiências com a natureza, pelas manifestações artísticas, pelas brincadeiras simbólicas, pela literatura, pela música, pela exploração de materiais não estruturados e pelas descobertas produzidas nas interações diárias.

Horn (2004) destaca que os espaços precisam ser organizados de forma flexível, permitindo que as crianças façam escolhas, circulem livremente e construam diferentes percursos de aprendizagem. Ambientes excessivamente padronizados ou centrados apenas na ação do professor limitam a criatividade e reduzem as possibilidades de participação infantil.

Nesse contexto, observa-se uma mudança significativa em função do planejamento pedagógico. Planejar deixa de significar antecipar todas as ações das crianças e passa a representar a criação de possibilidades para que elas possam investigar, levantar hipóteses, solucionar problemas e construir conhecimentos coletivamente.

O Currículo da Cidade de São Paulo reforça essa concepção ao afirmar que a documentação pedagógica e a escuta das crianças constituem instrumentos fundamentais para reorganizar continuamente os contextos educativos. O professor observa atentamente os interesses infantis, registra descobertas, analisa os processos de aprendizagem e propõe novos desafios a partir das experiências vividas pelo grupo.

Outro aspecto importante refere-se à diversidade dos contextos oferecidos. As crianças necessitam de ambientes internos e externos, contato com a natureza, espaços para movimento, momentos de concentração, experiências coletivas e oportunidades para brincadeiras livres. Quanto maior a diversidade das experiências, mais amplas serão as possibilidades de desenvolvimento integral.

Dessa maneira, os contextos de aprendizagem deixam de ser compreendidos apenas como locais físicos e passam a representar um conjunto de relações, experiências e vivências que favorecem a construção de conhecimentos significativos.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS

Entre todos os elementos que constituem os contextos educativos, as interações e as brincadeiras ocupam posição central na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem esses dois eixos como fundamentos da prática pedagógica, reconhecendo que é por meio deles que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e produzem cultura.

Brincar é uma atividade essencial da infância. Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, expressa sentimentos, desenvolve a linguagem, exercita a imaginação, cria hipóteses, resolve conflitos e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Vygotsky (1998) afirma que, durante a brincadeira de faz de conta, a criança atua além de seu comportamento habitual, alcançando níveis superiores de desenvolvimento. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que capacidades ainda em construção sejam exercitadas em um ambiente seguro e significativo.

Piaget (1976) também atribui grande importância ao brincar, entendendo-o como forma de assimilação da realidade. Para o autor, as brincadeiras acompanham os diferentes estágios do desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção do pensamento lógico e simbólico.

As interações estabelecidas entre crianças e adultos constituem outro elemento indispensável ao desenvolvimento. Durante as conversas, negociações, brincadeiras coletivas, resolução de conflitos e projetos compartilhados, as crianças aprendem a respeitar diferentes opiniões, desenvolvem empatia, fortalecem vínculos afetivos e constroem valores relacionados à convivência democrática.

Oliveira (2011) ressalta que o professor exerce papel fundamental na mediação dessas interações. Sua função não consiste em controlar permanentemente as ações infantis, mas em criar condições para que as crianças possam participar ativamente das experiências, fazer perguntas, expressar ideias, argumentar, investigar e colaborar umas com as outras.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa perspectiva ao defender práticas pedagógicas baseadas na escuta sensível das crianças, valorizando suas falas, hipóteses, curiosidades e produções. Nessa abordagem, o planejamento é continuamente reconstruído a partir das manifestações infantis, fortalecendo o protagonismo das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se às brincadeiras em ambientes externos. O contato com a natureza amplia significativamente as possibilidades de investigação científica, percepção ambiental, desenvolvimento motor e construção de atitudes de cuidado com o meio ambiente. Experiências com água, terra, areia, folhas, sementes e diferentes elementos naturais despertam curiosidade e favorecem aprendizagens interdisciplinares.

Nesse sentido, os contextos educativos precisam garantir tempos suficientemente longos para brincar, evitando rotinas excessivamente fragmentadas ou dirigidas. As crianças necessitam de tempo para imaginar, experimentar, errar, recomeçar, negociar regras, criar soluções e desenvolver autonomia.

Ao reconhecer as interações e as brincadeiras como direitos da infância, a Educação Infantil fortalece práticas pedagógicas mais humanizadas, democráticas e coerentes com as necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas que contribuirão para toda a trajetória escolar e social.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que os contextos educativos constituem um dos principais elementos da prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que influenciam diretamente as experiências, as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças. A organização intencional dos espaços, dos tempos, das interações, dos materiais e das propostas pedagógicas favorece a construção de ambientes acolhedores, investigativos e desafiadores, nos quais a criança é reconhecida como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

As reflexões apresentadas, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Cidade de São Paulo, evidenciam que educar crianças pequenas significa garantir experiências que respeitem seus direitos, seus interesses, seus tempos e suas múltiplas formas de expressão. Nessa perspectiva, brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se deixam de ser apenas princípios orientadores e tornam-se ações concretas que organizam o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Os referenciais teóricos analisados também demonstram que o desenvolvimento infantil acontece por meio das interações sociais, das brincadeiras, da investigação, da curiosidade e das experiências compartilhadas. Assim, os contextos educativos não podem ser compreendidos apenas como espaços físicos, mas como ambientes vivos, constituídos por relações afetivas, culturais e pedagógicas que favorecem a construção de conhecimentos significativos.

Nesse processo, destaca-se o papel do professor como pesquisador, observador e me-

diador das aprendizagens. Cabe ao educador planejar, organizar e avaliar contextos que despertem a curiosidade das crianças, promovam sua autonomia e valorizem suas hipóteses, descobertas e produções. Mais do que transmitir conhecimentos, o professor cria oportunidades para que as crianças investiguem, experimentem, dialoguem e atribuam sentido às experiências vividas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a escuta sensível e com a participação efetiva das crianças nas decisões do cotidiano escolar. Quando suas vozes são acolhidas, seus interesses considerados e suas culturas valorizadas, fortalecem-se vínculos de pertencimento, respeito e protagonismo, elementos fundamentais para uma educação democrática e humanizadora.

Diante dos desafios contemporâneos, torna-se imprescindível que as instituições de Educação Infantil invistam na construção de contextos cada vez mais inclusivos, investigativos e acolhedores, capazes de promover experiências que articulem cuidado, educação e desenvolvimento de forma indissociável. Isso implica compreender que cada momento vivido pela criança seja durante uma brincadeira, uma roda de conversa, uma investigação científica, uma experiência artística ou uma interação cotidiana representa uma oportunidade de aprendizagem e de produção de cultura.

Por fim, conclui-se que investir na qualidade dos contextos educativos significa investir na qualidade da própria infância. Uma Educação Infantil que respeita as crianças, organiza intencionalmente seus ambientes e valoriza as interações e as brincadeiras contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e participativos. Dessa forma, reafirma-se o compromisso da Educação Infantil com a garantia dos direitos das crianças e com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a infância como um tempo de descobertas, de participação e de múltiplas possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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.

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELLEN PEREIRA DOURADO DA SILVA

RESUMO

A educação inclusiva representa um dos principais avanços das políticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em igualdade de oportunidades, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Tecnologia Assistiva como instrumento fundamental para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, promovendo maior autonomia, acessibilidade e participação no ambiente educacional. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil, evidenciando a evolução das concepções sobre deficiência e a consolidação de marcos legais que asseguram o direito à educação para todos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. Em seguida, são discutidos os conceitos, as classificações e as diferentes modalidades de Tecnologia Assistiva, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da comunicação, mobilidade, aprendizagem, acessibilidade e independência dos estudantes com deficiência.

PALAVRAS CHAVES: Educação inclusiva; Tecnologia Assistiva; Educação Especial; formação docente; inclusão educacional.

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the most significant advances in contemporary educational policies by advocating the right of all students to access, remain in, participate in, and benefit from learning opportunities under equal conditions, regardless of their physical, sensory, intellectual, or social characteristics. In this context, this article aims to analyze the importance of Assistive Technology as a fundamental tool for promoting the effective inclusion of students with disabilities in mainstream education, fostering greater autonomy, accessibility, and participation within the educational environment. Initially, the study presents a historical overview of Special Education and inclusive education in Brazil, highlighting the evolution of concepts related to disability and the consolidation of legal frameworks that guarantee the right to education for all, such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, and the Brazilian Inclusion Law. Subsequently, the concepts, classifications, and different types of Assistive Technology are discussed, emphasizing their contribution to the development of communication, mobility, learning, accessibility, and independence for students with disabilities.

KEYWORDS: Inclusive education; Assistive Technology; Special Education; teacher training; educational inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado a todos os cidadãos e constitui um dos principais instrumentos para a promoção da igualdade de oportunidades e da participação social. Ao longo das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por importantes transformações em busca da construção de uma escola mais inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Nesse contexto, a Educação Especial assumiu papel relevante na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Historicamente, as pessoas com deficiência enfrentaram processos de exclusão e segre-

gação social que limitaram sua participação nos diferentes espaços da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Durante muitos anos, prevaleceu uma concepção assistencialista que compreendia a deficiência como uma condição incapacitante, o que resultava na oferta de serviços educacionais segregados ou na ausência de oportunidades de escolarização. Entretanto, a partir dos avanços dos movimentos sociais e da ampliação dos direitos humanos, consolidou-se uma nova perspectiva baseada na valorização da diversidade e no reconhecimento da capacidade de aprendizagem de todos os indivíduos.

No cenário internacional, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, contribuíram significativamente para fortalecer os princípios da educação inclusiva. Esses documentos defendem que as escolas devem acolher todas as crianças, respeitando suas diferenças e oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. No Brasil, tais princípios influenciaram a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, promovendo mudanças na legislação e nas práticas pedagógicas.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representam importantes marcos legais que garantem o direito à educação inclusiva. Essas legislações reforçam a necessidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso e a participação dos estudantes com deficiência, assegurando recursos e serviços capazes de favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva destaca-se como um importante instrumento para a promoção da acessibilidade e da inclusão educacional. De forma geral, a Tecnologia Assistiva compreende um conjunto de recursos, equipamentos, metodologias, estratégias e serviços destinados a ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, proporcionando maior autonomia, independência e participação social. Sua utilização no ambiente escolar possibilita que estudantes com diferentes necessidades tenham acesso aos conteúdos curriculares de maneira mais equitativa, favorecendo sua participação ativa nas atividades pedagógicas.

A presença da Tecnologia Assistiva nas instituições de ensino tem contribuído para transformar a prática pedagógica e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Recursos como softwares leitores de tela, teclados adaptados, dispositivos de comunicação alternativa, materiais em braile, aplicativos educacionais acessíveis e ferramentas digitais inclusivas permitem que os estudantes superem barreiras relacionadas à comunicação, mobilidade, leitura e escrita. Dessa forma, tais recursos desempenham papel fundamental na construção de um ambiente educacional mais democrático e acessível.

Além dos benefícios relacionados ao acesso ao conhecimento, a Tecnologia Assistiva também favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da participação social dos estudantes. Ao possibilitar que os alunos realizem atividades de forma mais independente, esses recursos contribuem para o fortalecimento de sua confiança e para a ampliação de suas possibilidades de interação com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas uma ferramenta de apoio para se tornar um importante elemento de inclusão e cidadania.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, a implementação da Tecnologia Assistiva nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de equipamentos especializados e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Muitas instituições de ensino ainda encontram dificuldades para incorporar esses recursos de forma efetiva em suas práticas pedagógicas, o que limita seu potencial de contribuição para a aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre o papel da Tecnologia Assistiva no contexto educacional, compreendendo suas possibilidades, desafios e contribuições para a efetivação

da educação inclusiva. A reflexão sobre essa temática é especialmente relevante para os profissionais da Pedagogia, que desempenham papel central na construção de práticas educativas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Tecnologia Assistiva como ferramenta de inclusão e aprendizagem na Educação Especial, destacando sua contribuição para a acessibilidade, a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Busca-se ainda discutir os principais desafios relacionados à sua implementação no ambiente escolar e refletir sobre a necessidade de formação docente e investimentos em políticas públicas que favoreçam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da educação inclusiva exige uma análise histórica das transformações ocorridas no modo como a sociedade lida com as pessoas com deficiência. Durante grande parte da história, predominou um modelo de exclusão social, no qual esses indivíduos eram afastados dos espaços educacionais e sociais, sendo muitas vezes invisibilizados ou atendidos em instituições segregadas. Esse modelo começou a ser questionado a partir do século XX, com o fortalecimento dos movimentos pelos direitos humanos e pela igualdade social.

No contexto educacional, a Educação Especial inicialmente se organizou em instituições separadas, como escolas especiais e classes especiais, com o objetivo de atender estudantes com deficiência de forma específica. No entanto, essa organização reforçava a segregação e limitava o convívio social desses alunos com os demais estudantes. A partir das décadas de 1980 e 1990, começou a ganhar força o paradigma da integração escolar, que previa a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, desde que estes se adaptassem às condições da escola.

Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e igualdade de oportunidades, esse modelo evoluiu para o conceito de educação inclusiva, que propõe uma inversão dessa lógica. Na perspectiva inclusiva, é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes, garantindo condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem para todos. Essa mudança representa um marco importante na construção de um sistema educacional mais democrático e equitativo.

A consolidação da educação inclusiva no país também está relacionada à ampliação do arcabouço legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever a organização da Educação Especial como modalidade transversal ao ensino regular.

Assim, a educação inclusiva pode ser compreendida como um processo contínuo de transformação da escola, que envolve não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de uma mudança de paradigma que exige a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e centradas nas necessidades dos alunos.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva emerge como um importante recurso para viabilizar a efetivação desses princípios, contribuindo para a redução de barreiras e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A Tecnologia Assistiva constitui um campo interdisciplinar que reúne recursos, serviços, metodologias e estratégias voltadas à promoção da funcionalidade, autonomia e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Seu objetivo central é eliminar ou minimizar barreiras que dificultam o acesso à informação, à comunicação, à mobilidade e ao aprendizado, possibilitando maior independência e qualidade de vida. De acordo com a concepção amplamente adotada na área educacional, a Tecnologia Assistiva não se restringe apenas a equi-

pamentos ou dispositivos tecnológicos sofisticados. Ela pode incluir desde recursos simples e de baixo custo, como materiais adaptados, até tecnologias digitais avançadas, como softwares especializados e sistemas de comunicação alternativa. Dessa forma, trata-se de um conceito amplo, que engloba qualquer recurso que favoreça a funcionalidade do indivíduo em seu contexto de vida e aprendizagem.

Os fundamentos da Tecnologia Assistiva estão diretamente relacionados ao princípio da inclusão social e educacional, que defende a participação plena de todas as pessoas em diferentes espaços da sociedade. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva não deve ser compreendida apenas como um suporte técnico, mas como um direito que garante condições de igualdade no acesso à educação e à informação.

Outro aspecto fundamental refere-se à promoção da autonomia dos estudantes. Ao utilizar recursos de Tecnologia Assistiva, o aluno passa a ter mais independência para realizar atividades escolares, interagir com colegas e professores e expressar suas ideias. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e do protagonismo no processo de aprendizagem.

Além disso, a Tecnologia Assistiva está alinhada ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis desde sua concepção, contemplando a diversidade dos estudantes. Essa abordagem reforça a importância de pensar a escola como um espaço flexível, capaz de atender diferentes necessidades sem a necessidade de adaptações posteriores em caráter compensatório.

No contexto brasileiro, a Tecnologia Assistiva também é reconhecida por meio de políticas públicas e legislações que garantem o direito à acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece a obrigatoriedade da promoção de recursos de acessibilidade e da eliminação de barreiras, reforçando o papel do Estado na garantia desse direito.

Dessa forma, compreender os fundamentos da Tecnologia Assistiva é essencial para sua correta aplicação no ambiente escolar. Mais do que uma ferramenta, ela representa uma estratégia pedagógica e social que visa promover a inclusão, respeitando as singularidades dos estudantes e garantindo condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada à construção de um arcabouço legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência e estabelece diretrizes para a eliminação de barreiras no ambiente escolar. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva passa a ser reconhecida como um instrumento fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico ao garantir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu texto, assegura ainda o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o que abre caminho para a adoção de recursos e estratégias que favoreçam a inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse direito ao definir a Educação Especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis da educação básica. Essa legislação estabelece a necessidade de serviços de apoio especializado, o que inclui a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco significativo ao estabelecer a inclusão como princípio fundamental. Essa lei garante o direito à educação em condições de igualdade, vedando qualquer forma de discriminação e determinando a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva como meios de assegurar a participação plena dos estudantes.

Dessa forma, observa-se que o conjunto de leis e políticas educacionais brasileiras não apenas reconhece a importância da inclusão, mas também estabelece diretrizes concretas para sua efetivação. Nesse cenário, a

Tecnologia Assistiva se configura como um elemento indispensável para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com defi-
i
ciência, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

A Tecnologia Assistiva pode ser compreendida a partir de diferentes categorias de recursos, de acordo com suas finalidades e com as necessidades específicas dos usuários. No contexto educacional, essa classificação é fundamental para orientar o planejamento pedagógico e a seleção de estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Um dos principais grupos de recursos é o da comunicação alternativa e aumentativa, destinado a estudantes que apresentam dificuldades na fala ou na comunicação verbal. Esses recursos incluem pranchas de comunicação, sistemas simbólicos, figuras, gestos, softwares específicos e dispositivos eletrônicos que auxiliam na expressão de ideias e necessidades. Sua utilização é essencial para garantir que o aluno possa interagir com professores e colegas de forma efetiva. Também se incluem os materiais pedagógicos adaptados, que são recursos desenvolvidos ou modificados para facilitar a compreensão dos conteúdos escolares. Exemplos desses materiais são livros em braile, textos ampliados, jogos pedagógicos adaptados, materiais concretos e recursos visuais que auxiliam na aprendizagem de conceitos abstratos.

Os recursos de mobilidade e acessibilidade física constituem outra categoria relevante. Eles incluem adaptações arquitetônicas e dispositivos como rampas, corrimãos, cadeiras adaptadas e mobiliário escolar acessível. Esses recursos são essenciais para garantir a locomoção e a participação dos estudantes com deficiência motora no ambiente escolar.

Além disso, destacam-se os recursos de apoio sensorial, voltados especialmente para estudantes com deficiência visual ou auditiva. Nesse grupo, incluem-se materiais em braile, audiodescrição, intérpretes de Libras e recursos visuais ampliados, que permitem o acesso às informações de forma adequada às necessidades sensoriais dos alunos.

A classificação da Tecnologia Assistiva evidencia que não existe um único tipo de recurso capaz de atender todas as necessidades, mas sim um conjunto diversificado de soluções que devem ser escolhidas de acordo com o perfil de cada estudante. Nesse sentido, o papel do professor e da equipe pedagógica é fundamental para identificar as barreiras enfrentadas e selecionar os recursos mais adequados para cada situação.

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva se consolida como um campo amplo e interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento e contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

A inserção da Tecnologia Assistiva no contexto escolar representa um avanço signifi-
i
cativo na construção de uma educação mais inclusiva, uma vez que possibilita a participação efetiva de estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas. No ambiente da sala de aula, esses recursos contribuem para a superação de barreiras que dificultam o acesso ao currículo e favorecem a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais equitativo.

A utilização da Tecnologia Assistiva exige uma reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que o professor precisa considerar as diferentes formas de aprendizagem presentes em sua turma. Nesse sentido, o planejamento educacional passa a incorporar estratégias diversificadas, materiais adaptados e recursos tecnológicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

O papel do professor é central nesse processo, pois é ele quem identifica as barreiras enfrentadas pelos alunos e seleciona os recursos mais adequados para cada situação. Além disso, o docente atua como mediador do conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes e estimulando sua autonomia no desenvolvimento das atividades escolares.

A presença desses recursos no ambiente escolar também contribui para a construção de uma cultura de inclusão, na qual a diversidade é compreendida como parte na-

tural do cotidiano escolar. Isso favorece não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, que passa a desenvolver valores como respeito, empatia e cooperação.

Entretanto, a efetivação da Tecnologia Assistiva na escola ainda depende de condições estruturais e formativas adequadas. A falta de equipamentos, a ausência de formação específica dos professores e a limitação de recursos financeiros podem dificultar sua implementação de forma plena. Mesmo assim, observa-se que práticas pedagógicas criativas e o uso de recursos simples também podem gerar impactos significativos na aprendizagem dos estudantes.

A utilização da Tecnologia Assistiva no contexto educacional proporciona uma série de benefícios que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Esses benefícios não se restringem apenas ao acesso ao conteúdo escolar, mas envolvem também aspectos cognitivos, sociais, emocionais e atitudinais, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Um dos principais benefícios está relacionado à ampliação do acesso ao conhecimento. Por meio de recursos adaptados, os estudantes conseguem acessar conteúdos que antes poderiam estar inacessíveis devido a barreiras sensoriais, motoras ou comunicacionais. Isso garante maior equidade no processo de ensino, permitindo que diferentes formas de aprendizagem sejam contempladas.

Além disso, a Tecnologia Assistiva favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao possibilitar que o aluno realize atividades escolares com maior independência, esses recursos contribuem para a construção da autoconfiança e da autoestima, elementos fundamentais para o engajamento no processo educativo. A autonomia também está relacionada à capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, aspectos importantes para a formação integral do indivíduo.

No campo social, a Tecnologia Assistiva promove maior interação entre os estudantes com deficiência e seus colegas. Ao viabilizar a comunicação e a participação em atividades coletivas, esses recursos fortalecem os vínculos sociais e favorecem a inclusão no ambiente escolar. Esse processo contribui para a redução de preconceitos e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento cognitivo. A utilização de recursos adaptados pode facilitar a compreensão de conteúdos complexos, permitindo que o estudante aprenda em seu próprio ritmo. Isso contribui para a melhoria do desempenho escolar e para a construção de conhecimentos mais significativos.

A Tecnologia Assistiva também exerce influência positiva no engajamento dos estudantes. Ao perceberem que possuem recursos que facilitam sua aprendizagem, os alunos tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares, o que impacta diretamente sua motivação e participação em sala de aula.

Dessa forma, os benefícios da Tecnologia Assistiva vão além da dimensão pedagógica, alcançando aspectos relacionados à inclusão social e ao desenvolvimento humano. Ao promover condições mais justas de aprendizagem, esses recursos contribuem para a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o direito de todos à educação.

A formação docente constitui um elemento central para a efetivação da educação inclusiva e para a utilização adequada da Tecnologia Assistiva no contexto escolar. Embora os recursos tecnológicos estejam cada vez mais presentes nas instituições de ensino, sua aplicação pedagógica depende diretamente da preparação dos professores para compreender, selecionar e utilizar essas ferramentas de forma intencional e significativa.

Na formação inicial, ainda é possível observar lacunas relacionadas à educação inclusiva e ao uso de tecnologias educacionais. Muitos cursos de licenciatura, embora abordem aspectos teóricos da inclusão, nem sempre oferecem uma formação prática suficiente para que o futuro professor se sinta preparado para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Isso pode gerar insegurança no uso de recursos de Tecnologia Assistiva no início da carreira docente.

Outro aspecto importante é a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico das ferramentas, contemplando também a compreensão pedagógica do seu uso. Isso significa que o professor deve ser capaz de integrar a Tecnologia Assistiva ao planejamento didático, considerando os objetivos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas. Essa parceria possibilita a troca de experiências, a construção de estratégias conjuntas e o uso mais eficiente dos recursos de Tecnologia Assistiva.

A formação docente também deve considerar a realidade das escolas, muitas vezes marcada por limitações estruturais e de recursos. Por isso, é importante que os professores desenvolvam uma postura criativa e reflexiva, sendo capazes de adaptar e reinventar práticas pedagógicas com os recursos disponíveis.

Dessa forma, a formação docente se apresenta como um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que a efetividade da Tecnologia Assistiva depende não apenas da sua disponibilidade, mas principalmente da capacidade dos professores de integrá-la de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços legais, pedagógicos e tecnológicos relacionados à inclusão escolar, a implementação da Tecnologia Assistiva ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das instituições de ensino. Esses obstáculos impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e limitam o pleno acesso dos estudantes com deficiência ao processo de aprendizagem.

Um dos principais desafios está relacionado à falta de recursos financeiros destinados à aquisição e manutenção de equipamentos de Tecnologia Assistiva. Muitas escolas públicas, especialmente em regiões com menor investimento educacional, não dispõem de infraestrutura adequada ou de materiais suficientes para atender às necessidades dos alunos. Essa limitação compromete a oferta de condições equitativas de aprendizagem.

Outro fator relevante é a formação insuficiente dos profissionais da educação. Embora haja políticas de incentivo à inclusão, muitos professores ainda não se sentem preparados para utilizar recursos de Tecnologia Assistiva de forma pedagógica. Essa lacuna formativa dificulta a integração efetiva desses recursos ao planejamento escolar, fazendo com que, em alguns casos, sejam subutilizados ou utilizados de maneira inadequada.

A ausência de suporte técnico especializado também se apresenta como um obstáculo importante. Em muitas instituições, não há profissionais capacitados para realizar a manutenção, adaptação ou orientação sobre o uso dos dispositivos tecnológicos, o que pode levar à interrupção do uso desses recursos ou à sua rápida deterioração.

Dessa forma, a superação desses desafios exige um esforço conjunto entre poder público, gestores escolares, professores e comunidade escolar. Investimentos em formação, infraestrutura e políticas públicas consistentes são fundamentais para garantir que a Tecnologia Assistiva cumpra seu papel de promover a inclusão e a aprendizagem de forma efetiva.

As perspectivas futuras da Tecnologia Assistiva na educação estão diretamente relacionadas ao avanço das tecnologias digitais e à consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Com o desenvolvimento acelerado de novas ferramentas tecnológicas, amplia-se o potencial de criação de recursos cada vez mais acessíveis, personalizados e integrados ao processo de ensino e aprendizagem.

Um dos principais caminhos apontados é a utilização crescente da inteligência artificial aplicada à educação inclusiva. Sistemas inteligentes podem contribuir para a personalização do ensino, adaptando conteúdos de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Além disso, tecnologias como reconhecimento de voz, tradutores automáticos e leitores inteligentes tendem a ampliar ainda mais o acesso à informação por parte de estudantes com deficiência.

Outro avanço importante está relacionado ao uso de aplicativos educacionais acessí-

veis e plataformas digitais inclusivas. Esses recursos possibilitam que o estudante aprenda de forma mais autônoma, interativa e dinâmica, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A expansão do ensino híbrido e das tecnologias educacionais digitais também reforça a importância da acessibilidade desde a concepção das ferramentas.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) também ganha destaque nas perspectivas futuras, uma vez que propõe a criação de ambientes educacionais flexíveis, capazes de atender a diversidade dos estudantes desde o planejamento inicial. Essa abordagem reduz a necessidade de adaptações posteriores e favorece uma educação mais equitativa e acessível para todos.

Além disso, espera-se um fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão digital e à ampliação do acesso à Tecnologia Assistiva nas escolas públicas. Investimentos em infraestrutura, formação docente e distribuição de recursos tecnológicos são fundamentais para reduzir desigualdades e garantir condições adequadas de aprendizagem.

Outro ponto relevante diz respeito à maior integração entre tecnologia, educação e pesquisa científica. A produção de estudos na área de Tecnologia Assistiva tende a crescer, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias, recursos e práticas pedagógicas mais eficazes.

Dessa forma, as perspectivas futuras indicam um cenário promissor para a Educação Especial, no qual a Tecnologia Assistiva assume um papel cada vez mais central na promoção da inclusão, da autonomia e da participação dos estudantes com deficiência. O avanço dessas tecnologias, aliado a políticas educacionais consistentes e à formação docente, tende a fortalecer a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a Tecnologia Assistiva ocupa um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, ao possibilitar a eliminação ou minimização de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Ao longo do processo histórico da educação inclusiva, observa-se uma importante transição de modelos segregadores para uma perspectiva que valoriza a diversidade e reconhece o direito de todos à educação em condições de igualdade.

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva se destaca como um conjunto de recursos e estratégias que contribuem significativamente para a promoção da autonomia, da independência e do desenvolvimento integral dos estudantes. Sua aplicação no ambiente escolar não se limita ao uso de dispositivos tecnológicos, mas envolve também práticas pedagógicas adaptadas, planejamento docente e articulação entre diferentes profissionais da educação.

Foi possível identificar que a legislação brasileira oferece um importante suporte para a implementação da inclusão escolar, garantindo o direito à acessibilidade e à oferta de recursos de Tecnologia Assistiva. No entanto, ainda existem desafios relevantes que dificultam sua efetivação, como a insuficiência de recursos financeiros, a falta de formação adequada dos professores e as barreiras estruturais e atitudinais presentes nas instituições de ensino.

A formação docente mostrou-se um elemento essencial para o uso adequado e significativo da Tecnologia Assistiva, uma vez que não basta apenas disponibilizar recursos, sendo necessário que os professores saibam integrá-los ao processo pedagógico de forma intencional e contextualizada. Da mesma forma, a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado se apresenta como uma estratégia importante para fortalecer as práticas inclusivas.

As perspectivas futuras indicam avanços importantes com o desenvolvimento de novas tecnologias digitais, inteligência artificial e ambientes educacionais baseados no Desenho Universal para a Aprendizagem. Tais inovações tendem a ampliar ainda mais as possibilidades de inclusão e personalização do ensino, contribuindo para uma educação mais equitativa.

Dessa forma, conclui-se que a Tecnologia As-

sistiva não deve ser compreendida apenas como um recurso complementar, mas como um elemento essencial para a garantia do direito à educação. Sua efetivação depende de investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e infraestrutura escolar, de modo a assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: promovendo a inclusão escolar. Salvador: EDUFBA, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: diversidade e diferença na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

IMPRENSA, CLASSE OPERÁRIA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: O COMITÊ DE IMPRENSA NA GREVE GERAL DE 1917 EM SÃO PAULO

EMERSON DA SILVA SOUSA

RESUMO
Este artigo analisa a atuação do Comitê de Imprensa formado durante a Greve Geral de 1917 na cidade de São Paulo, com ênfase no papel desempenhado pelo jornal O Estado de S. Paulo como mediador do conflito entre operários, industriais e governo. O objetivo é examinar as circunstâncias que levaram à criação do comitê, as reivindicações apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária, o processo de negociação conduzido pelos jornalistas e o desfecho do movimento grevista. A metodologia baseia-se na análise das edições do periódico entre 14 e 18 de julho de 1917, cotejadas com a bibliografia especializada. As considerações finais apontam que a imprensa, ao assumir o papel de árbitro no conflito, consolidou sua posição como poder paralelo na Primeira República e contribuiu para um desfecho que, embora representasse conquistas para os operários, preservou os fundamentos da ordem social estabelecida.

PALAVRAS-CHAVE: Comitê de Imprensa; Greve Geral de 1917; O Estado de S. Paulo; Mediação de conflitos; Movimento operário.

INTRODUÇÃO

A Greve Geral de 1917 em São Paulo representou um momento de inflexão não apenas para o movimento operário brasileiro, mas também para a imprensa, que se viu compelida a assumir um papel inédito de mediação direta em um conflito social de grandes proporções. Diante da escalada da repressão policial, da intransigência patronal e da crescente adesão dos trabalhadores à paralisação, os principais jornais em circulação na capital paulista constituíram um Comitê de Imprensa que se apresentou como árbitro entre as partes em conflito. O Estado de S. Paulo, como um dos mais influentes representantes da grande imprensa, teve participação destacada nesse processo, abrigando em sua redação as reuniões de negociação e tendo entre os signatários da nota de criação do comitê dois de seus principais nomes: Nestor Pestana e Amadeu Amaral.

O objetivo deste artigo é analisar detalhadamente a atuação do Comitê de Imprensa durante a Greve Geral de 1917, examinando as circunstâncias que levaram à sua criação, o conjunto de reivindicações apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária, o processo de negociação conduzido pelos jornalistas e o desfecho do movimento. Busca-se, ainda, compreender o significado dessa intervenção para a consolidação da grande imprensa como poder paralelo na estrutura política da Primeira República e para a configuração das relações entre imprensa, classe operária e Estado no período.

A análise fundamenta-se nas edições de O Estado de S. Paulo compreendidas entre 14 e 18 de julho de 1917, período crítico em que o Comitê de Imprensa atuou diretamente nas negociações que conduziram ao término da greve. Essas fontes são cotejadas com a bibliografia especializada, notadamente os trabalhos de Lopreato (2000), Biondi e Toledo (2018) e Weinstein (1980), que oferecem interpretações complementares sobre o papel da imprensa naquele contexto.

Como argumenta Lopreato (2000), a Comissão de Imprensa exerceu o papel de árbitro no conflito entre capital e trabalho, funcionando como um quarto poder – o único aceito pelo Comitê de Defesa Proletária para intermediar as negociações. A comissão demonstrou ter força política capaz de superar as barreiras que impediam um acordo entre as partes litigantes e teve papel decisivo na formulação do acordo que suspendeu a greve geral. Compreender os mecanismos dessa mediação e seus desdobramentos é fundamental para uma análise mais ampla das relações entre imprensa e movimentos sociais na Primeira República.

A CRIAÇÃO DO COMITÊ DE IMPRENSA: CONTEXTO E JUSTIFICATIVAS

A criação do Comitê de Imprensa foi anunciada na edição de 14 de julho de 1917 de O Estado de S. Paulo, em uma nota que ocupou lugar de destaque na primeira página

do periódico – fato excepcional, uma vez que, durante todo o período da greve, as notícias sobre o movimento haviam permanecido relegadas às páginas intermediárias. A localização da nota, por si só, já indicava a importância que o jornal atribuía à iniciativa e o papel de protagonismo que pretendia assumir.

A nota que anunciava a criação do comitê iniciava-se com uma justificativa que mesclava preocupação humanitária e temor pela ordem pública: "Impressionados pelo estado de agitação em que se encontra a cidade de S. Paulo e pelas dolorosas ocorrências que se tem desenrolado nos últimos dias; Considerando ao mesmo tempo para nela justifica semelhante situação, visto que não pareceu haver excessos de intransigência e nem do lado dos industriais, nem do lado dos grevistas, só faltando um meio prático e eficaz de se porem de acordo as partes em conflito".

Os signatários – representantes dos principais jornais em circulação na capital, incluindo O Estado de S. Paulo, Correio Paulistano, Jornal do Commercio, Fanfulla, Diário Popular, Gazeta, A Plateia, A Capital e Il Piccolo – declaravam ceder "exclusivamente às simpatias que nutrem pela causa do operariado e ao desejo de ver a cidade restituída a ordem e a calma habituais". A formulação é reveladora: a simpatia pela causa operária aparece lado a lado, e em aparente equivalência, com o desejo de restauração da ordem.

A nota prosseguia solicitando que o Comitê de Defesa Proletária nomeasse uma comissão autorizada a entrar em negociações com os industriais e com o governo por intermédio da comissão de imprensa. A reunião foi marcada para o dia 14 de julho, às 16 horas, na redação do Estado – detalhe significativo, pois demonstra que o periódico não apenas participava do comitê, mas lhe oferecia sua sede como espaço institucional para as negociações.

Os jornalistas comprometiam-se, "sob palavra de honra, a guardar absoluta reserva sobre tudo quanto for estranho aos termos exclusivos das últimas propostas formuladas pelos grevistas". Estabelecido o mínimo das reclamações operárias, seria lavrada uma ata e a comissão de jornalistas procuraria imediatamente entender-se com os industriais e com os representantes do governo "no sentido de obter o máximo de concessões em favor do operariado".

Lopreato (2000) observa que a Comissão de Imprensa, encarregada de intermediar as negociações, exerceu o papel de árbitro no conflito entre capital e trabalho. Funcionou como quarto poder, o único a ser aceito pelo Comitê de Defesa Proletária para intermediar as negociações entre os representantes dos trabalhadores, dos industriais e do governo. A comissão demonstrou ter força política capaz de superar as barreiras que impediam um acordo entre as partes litigantes.

AS REIVINDICAÇÕES OPERÁRIAS E A PAUTA DO COMITÊ DE DEFESA PROLETÁRIA

Para compreender adequadamente o papel desempenhado pelo Comitê de Imprensa, é necessário examinar o conjunto de reivindicações apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária, que constituía a representação dos trabalhadores em greve. Biondi e Toledo (2018) sintetizam essa pauta de forma abrangente: "As reivindicações dos trabalhadores apresentadas pelo Comitê de Defesa Proletária eram: jornada de oito horas, semana de cinco dias e meio, fim do trabalho de crianças, restrições à contratação de mulheres e adolescentes, segurança no trabalho, pagamento pontual dos salários, aumento salarial, redução do preço dos aluguéis e no custo dos bens de consumo básicos, o respeito ao direito de sindicalização, a libertação dos trabalhadores presos durante as greves e a recontratação de todos os grevistas demitidos".

Essas reivindicações, como argumentam os autores, expressavam os interesses e necessidades dos trabalhadores e exigiam a ação tanto do Estado quanto dos empregadores. Elas revelam muito sobre as dificuldades da vida e do trabalho da população pobre da cidade naquele período. A amplitude da pauta demonstra que o movimento grevista não se limitava a demandas imediatas como o aumento salarial – embora esta fosse, compreensivelmente, a mais urgente diante da carestia de vida –, mas abarcava um conjunto de direitos que apontavam para uma transformação mais profunda das relações de trabalho e das condições de vida da clas-

se operária.
É significativo observar que, ao longo de toda a cobertura da greve, O Estado de S. Paulo raramente mencionou a totalidade dessas reivindicações. O jornal tendeu a reduzir a pauta operária ao aumento salarial de vinte por cento, silenciando sobre demandas como o fim do trabalho infantil, as restrições ao trabalho noturno feminino e o direito de sindicalização. Esse silenciamento não era casual: reconhecer a amplitude das reivindicações operárias implicaria admitir que o movimento tinha um caráter transformador que ia muito além da mera resposta à carestia de vida.
Biondi e Toledo (2018) acrescentam que as últimas reivindicações da pauta tinham relação direta com os movimentos grevistas daquele momento: a libertação dos trabalhadores presos durante as greves e a recontratação de todos os grevistas demitidos. Essas demandas evidenciavam a experiência acumulada pela classe operária em lutas anteriores e a consciência de que, sem garantias contra a repressão e a retaliação patronal, qualquer conquista obtida durante a greve poderia ser rapidamente revertida.

O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO E O ACORDO MEDIADO PELA IMPRENSA

As edições de O Estado de S. Paulo dos dias 14 e 15 de julho mantiveram um tom de relativa calma, enfatizando que a situação estaria se encaminhando para um desfecho favorável. Em 16 de julho, o jornal chegou a declarar que a greve teria chegado ao fim, publicando, contudo, um boletim do Comitê de Defesa Proletária que matizava essa afirmação e conclamava os trabalhadores a "celebrar a vitória" nos comícios que seriam realizados.
O boletim do Comitê de Defesa Proletária, transcrito integralmente pelo jornal, constitui um documento de grande valor para a compreensão do desfecho do movimento e da percepção que os próprios trabalhadores tinham das conquistas obtidas. O texto iniciava-se com um chamamento: "Trabalhadores: O Comitê de Defesa Proletária vos convida a celebrar a vitória da vossa causa nos comícios que hoje serão realizados e nos quais será comunicado o que, graças a vossa admirável resistência e decidida pressão, foi conseguido dos industriais e dos governantes".
O boletim reconhecia, com notável honestidade, os limites das conquistas alcançadas: "Com facilidade, reconhecereis que se as conquistas feitas não representam o máximo dos nossos desideratum, constituem, entretanto, uma grandiosa vitória, principalmente no que se refere ao direito de associação, vitória essa tanto mais importante, porquanto será o ponto de partida para novas e maiores conquistas".
Essa passagem é particularmente significativa porque revela a consciência, por parte da liderança operária, de que as conquistas imediatas – ainda que importantes – não esgotavam as demandas da classe trabalhadora. O direito de associação, duramente conquistado, era apresentado como o fundamento sobre o qual se poderiam construir novas lutas e alcançar conquistas mais amplas.
O boletim prosseguia com um apelo à organização contínua: "Elas serão dentro em breve alcançadas se vós souberdes, mais do que no passado praticar a solidariedade, dispondo-vos ao ativo trabalho da organização de resistência. Meditai, operários, e que vos sirva de experiência o fato que a luta ora travada e tendendo ao seu fim vitorioso, se vos tivesse encontrado fortemente organizados e preparados, vos teria custado menos sacrifício de sangue e não enlutado muitos dos vossos companheiros".
O documento registra ainda um agradecimento aos esforços dos jornalistas e "as garantias de apoio que os mesmos ofereceram a fim de que as vossas conquistas sejam positivamente respeitadas". Esse reconhecimento público do papel da imprensa na mediação do conflito revela que, ao menos na percepção da liderança operária, o Comitê de Imprensa havia desempenhado um papel efetivo na obtenção e garantia das conquistas alcançadas.

A ORDEM DO DIA E A DELIBERAÇÃO DOS TRABALHADORES

A edição de 17 de julho de O Estado de S. Paulo trouxe a transcrição da ordem do dia votada nos três comícios realizados pelos

trabalhadores. O documento, aprovado pelas "categorias de operários em greve, reunidas em comício", revela a complexidade da situação que se seguiu ao acordo mediado pela imprensa e a estratégia adotada pelo movimento para garantir o cumprimento das promessas feitas.

A ordem do dia deliberava "a retomada do trabalho em todas as indústrias cujos dirigentes aceitaram as bases de acordo estabelecidas, continuando em greve as categorias de operários que não obtiveram e cujos patrões não pretendem subscrever os pactos para reconhecimento dos quais se empenhou e deu garantia a Comissão de Imprensa".

A deliberação continha ainda um compromisso explícito de retomada da luta caso as promessas não fossem cumpridas: "Os operários que voltam ao trabalho comprometem-se ao primeiro chamado do Comitê a reencetar e intensificar a agitação se dentro do mais breve prazo indispensável e possível, não forem mantidas as promessas feitas pelos poderes públicos e se não for resolvida, como é de justiça, a posição das categorias obrigadas a persistirem na greve".

Essa cláusula demonstra que o movimento operário, longe de aceitar passivamente os termos do acordo, mantinha-se vigilante e organizado, disposto a retomar a paralisação caso as conquistas não se concretizassem. A ordem do dia concluía com um apelo à organização permanente: "As categorias que ditam esta ordem do dia assumem o encargo e fazem empenho para que entrementes, toda a massa proletária se organize e aumente a força moral e material das respectivas uniões de ofícios, estreitando-as num comum acordo".

O DISCURSO DE NORMALIZAÇÃO E A ANÁLISE DO PERIÓDICO

A edição de 18 de julho de O Estado de S. Paulo trouxe uma análise mais detida do desenrolar dos acontecimentos, em um texto que buscava explicar por que a normalização ocorria "aos poucos, não como quer a impaciência de muitos, mas como era natural e inevitável". O artigo reconhecia a complexidade do processo de negociação e a impossibilidade de uma solução uniforme para todas as categorias em greve.

O texto argumentava que "muitos industriais dos mais importantes puderam enquadrar as questões que tinham com os seus operários nas três ou quatro cláusulas nítidas de um acordo mútuo", mas que "nem todos os patrões podiam subscrever em bloco o acordo do dia 14". As razões apresentadas para essa impossibilidade eram variadas: a natureza precária de algumas indústrias, a exiguidade de recursos de certos patrões, a existência de reclamações específicas que não se enquadravam no acordo coletivo e a necessidade de consulta prévia entre os membros de determinadas classes patronais.

O artigo prosseguia com uma avaliação que, ao mesmo tempo em que reconhecia os limites do acordo, buscava transmitir uma imagem de progresso e normalização: "O que se tem dado, entretanto, depois do dia 15 em que finalizou a missão conciliadora dos jornalistas com a conclusão do tríplice acordo, não só tem crescido bastante o número dos industriais que o firmaram sem restrições na parte que lhes toca, como tem argumentado grandemente em particular com os seus operários eliminando as questões especiais que lhes tinham sido apresentadas".

Essa análise, publicada quando a greve já se encaminhava para seu término, revela a preocupação do periódico em apresentar o desfecho do movimento como uma vitória da moderação e da negociação, em contraste com a "intransigência" que, segundo o jornal, havia caracterizado os momentos mais agudos do conflito. A "missão conciliadora dos jornalistas" era assim apresentada como o fator decisivo para a superação do impasse e o retorno à normalidade.

O SIGNIFICADO DA MEDIAÇÃO DA IMPRENSA: PODER PARALELO E CONTENÇÃO SOCIAL

A atuação do Comitê de Imprensa durante a Greve Geral de 1917 não pode ser compreendida apenas como uma intervenção pontual em um conflito específico. Ela revela aspectos mais profundos da configuração do poder na Primeira República e do papel que a grande imprensa se atribuía – e efetivamente exercia – na mediação dos conflitos sociais.

Lopreato (2000) argumenta que a imprensa, ao assumir o papel de árbitro no conflito entre capital e trabalho, funcionou como um quarto poder, o único aceito pelo Comitê de Defesa Proletária para intermediar as negociações. A comissão demonstrou ter força política capaz de superar as barreiras que impediam um acordo entre as partes litigantes e teve papel decisivo na formulação do acordo que suspendeu a greve geral.

Biondi e Toledo (2018) acrescentam uma dimensão fundamental a essa análise ao argumentarem que a Greve Geral de 1917 representou um ponto de divisão entre um período de desorganização das associações sindicais e outro no qual estas desenvolveram uma estrutura consistente e uma ação mais evidente aos olhos da classe dirigente brasileira. Até aquele período, a questão social urbana em cidades industriais como São Paulo havia sido encarada como um fato de ordem pública. A greve de 1917 forçou uma mudança nessa percepção, obrigando as elites a reconhecerem a existência de uma classe trabalhadora organizada e com capacidade de mobilização.

Weinstein (1980), por sua vez, oferece uma interpretação que ajuda a compreender as motivações mais profundas da intervenção da imprensa. Para a autora, O Estado de S. Paulo parece ter geralmente encarado os industriais como carentes de impulsos paternalistas tradicionais para com seus empregados. Os operários, por outro lado, eram vistos como fracos, sem poder e sem defesas efetivas contra seus exploradores. A simpatia do periódico pela má condição operária normalmente se evaporava tão logo o proletariado exibia qualquer coisa além da fraqueza e dependência.

Nessa perspectiva, a mediação da imprensa pode ser compreendida como uma estratégia de contenção do conflito dentro de limites aceitáveis para as elites. Ao reconhecer a legitimidade de algumas reivindicações operárias e ao pressionar o patronato e o governo a fazerem concessões, o Comitê de Imprensa contribuiu para esvaziar demandas mais profundas que questionavam a própria estrutura de poder na sociedade. A criação do comitê representou, assim, a tentativa de canalizar a energia do movimento para uma solução negociada que preservasse os fundamentos da ordem social.

AS CONQUISTAS OPERÁRIAS E SEUS LIMITES

A avaliação das conquistas efetivamente obtidas pelos trabalhadores ao término da Greve Geral de 1917 é objeto de debate historiográfico. Biondi e Toledo (2018) reconhecem que as conquistas foram significativas, especialmente no que se refere ao direito de associação e à abertura de um canal de negociação com o patronato e o governo. Contudo, os autores também apontam os limites dessas conquistas e a violenta repressão que se seguiu ao término da greve, com a perseguição e expulsão de lideranças operárias, muitas das quais estrangeiras.

O silêncio de O Estado de S. Paulo sobre essa repressão posterior é revelador. O jornal, que havia dedicado considerável espaço à cobertura da greve e à mediação do conflito, praticamente ignorou a perseguição que se abateu sobre as lideranças operárias nas semanas e meses seguintes. Esse silenciamento confirma a interpretação de Weinstein (1980) sobre os limites do liberalismo professado pelo periódico: a simpatia pela causa operária se manifestava apenas enquanto os trabalhadores se mantinham na posição de vítimas passivas; tão logo exibiam capacidade de organização e ação autônoma, o jornal retornava à sua posição de defesa dos interesses das elites.

Apesar desses limites, é inegável que a Greve Geral de 1917 representou um marco na história do movimento operário brasileiro. Como argumentam Biondi e Toledo (2018), os valores e comportamentos veiculados por esses movimentos foram capazes de questionar e desconstruir hierarquias sociais consolidadas e uma mentalidade tradicional que pretendia condenar a maior parte dos trabalhadores a permanecer fora da política, institucional ou não. As reivindicações operárias eram também um esforço de democratização da sociedade, porque muitas das lutas não visavam somente melhorar salários e reduzir jornadas de trabalho, mas assegurar o direito à própria existência – ou seja, garantir condições de democracia e de cidadania nas quais o movimento e a organização dos trabalhadores pudessem ser

reconhecidos como elementos legítimos na sociedade.

CONCLUSÃO

A atuação do Comitê de Imprensa durante a Greve Geral de 1917 em São Paulo constitui um episódio revelador das complexas relações entre imprensa, classe operária e Estado na Primeira República. O Estado de S. Paulo, como um dos principais representantes da grande imprensa paulista, desempenhou papel de protagonismo nesse processo, não apenas participando das negociações, mas oferecendo sua própria redação como espaço institucional para os encontros entre as partes.

A análise das edições do periódico entre 14 e 18 de julho de 1917 revela uma atuação que combinava o reconhecimento condicional da legitimidade das reivindicações operárias com a defesa intransigente da ordem social. O jornal reconheceu a justiça de demandas como o aumento salarial frente à carestia de vida, mas silenciou sobre reivindicações mais profundas que apontavam para uma transformação estrutural das relações de trabalho. Apoiou a negociação e a mediação, mas legitimou a repressão quando o movimento ameaçou transbordar os limites considerados aceitáveis.

O Comitê de Imprensa, ao assumir o papel de árbitro no conflito, consolidou a posição da grande imprensa como poder paralelo na estrutura política da Primeira República. A comissão demonstrou ter força política capaz de superar as barreiras que impediam um acordo entre as partes litigantes e teve papel decisivo na formulação do acordo que suspendeu a greve geral. Contudo, essa mediação não foi neutra: orientou-se por uma lógica de contenção do conflito que, ao mesmo tempo em que reconhecia algumas conquistas operárias, buscava preservar os fundamentos da ordem social estabelecida.

As conquistas obtidas pelos trabalhadores – particularmente o direito de associação e a abertura de um canal de negociação com o patronato e o governo – foram significativas, como reconheceu o próprio Comitê de Defesa Proletária nos boletins publicados pelo jornal. Contudo, essas conquistas foram limitadas e seguidas por uma violenta repressão que o periódico praticamente ignorou, confirmando os limites de seu liberalismo e seu alinhamento fundamental com os interesses das elites.

A Greve Geral de 1917, como argumentam Biondi e Toledo (2018), representou um ponto de divisão na história do movimento operário brasileiro. A partir dela, as associações sindicais desenvolveram uma estrutura mais consistente e uma ação mais evidente aos olhos da classe dirigente, que foi forçada a reconhecer a existência de uma classe trabalhadora organizada e com capacidade de mobilização. O Comitê de Imprensa, nesse processo, desempenhou um papel ambivalente: ao mesmo tempo em que contribuiu para a obtenção de conquistas imediatas pelos trabalhadores, atuou como instrumento de contenção de demandas mais profundas que questionavam a própria estrutura de poder na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a atuação de O Estado de S. Paulo e dos demais jornais que compuseram o Comitê de Imprensa durante a Greve Geral de 1917 não pode ser compreendida como mera expressão de imparcialidade jornalística ou de compromisso com a justiça social. Tratou-se, antes, de uma intervenção política calculada, que buscava canalizar o conflito para uma solução negociada que preservasse os fundamentos da ordem, evitando tanto a capitulação total do patronato quanto o acirramento do conflito que poderia levar a desdobramentos imprevisíveis. O legado dessa intervenção, contudo, foi mais complexo do que seus protagonistas provavelmente imaginaram: ao reconhecer a legitimidade de algumas demandas operárias e ao forçar o patronato e o governo a negociarem, a imprensa contribuiu, ainda que involuntariamente, para o fortalecimento da organização e da consciência de classe dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BIONDI, Luigi; TOLEDO, Edilene. Uma revolta urbana: a greve geral de 1917 em São Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

KHOURY, Yara Aun. As greves de 1917 em São Paulo e o processo de organização pro-

letária. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

LOPREATO, Christina Roquette. O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917. São Paulo: Annablume, 2000.

O ESTADO DE S. PAULO. Edições de 14 a 18 de julho de 1917. Acervo Histórico. Disponível em: https://acervo.estadao.com.br.

WEINSTEIN, Barbara. Impressões da elite sobre os movimentos da classe operária: a cobertura da greve em O Estado de S. Paulo – 1902/1917. In: CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

O PAPEL DAS EMOÇÕES E DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA LEÃO DE MENDONÇA

RESUMO

Este estudo nasce de uma inquietação genuína e do desejo profundo de compreender como o afeto e as emoções moldam a trajetória de uma criança que dá seus primeiros passos no universo da leitura e da escrita. Entendemos que a escola não é apenas um depósito de informações, mas um espaço de vivências onde o sentir e o aprender caminham intrinsecamente de mãos dadas. Por meio de uma revisão integrativa da literatura contemporânea, mergulhamos em pesquisas que revelam a afetividade como o verdadeiro motor do desenvolvimento cognitivo. Percebemos que a alfabetização, na Educação Infantil, transcende o ato mecânico de decifrar letras ou juntar sílabas; ela é, em sua essência, um ato de cidadania e de descoberta do "eu" que ganha vida quando há um vínculo real de confiança entre educador e educando. Nesse cenário, a contação de histórias surge como uma ponte mágica e necessária: ao mesmo tempo em que encanta o imaginário infantil, ela expande o vocabulário, aprimora o raciocínio lógico e ensina a criança a nomear seus próprios sentimentos. O estudo destaca que, sem o acolhimento emocional, o processo de aprendizagem pode se tornar árido e sem sentido. Concluímos, portanto, que um ambiente escolar acolhedor e uma relação afetuosa entre professor e aluno são muito mais do que estratégias pedagógicas; são o solo fértil e indispensável onde a semente da aprendizagem floresce com significado, autonomia e motivação. As emoções, longe de serem distrações, são os pilares que sustentam a formação integral do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções; Alfabetização; Educação Infantil; Afetividade; Relação.

ABSTRACT

This study stems from a genuine concern and a profound desire to understand how affection and emotions shape the journey of a child taking their first steps into the universe of reading and writing. We understand that school is not merely a storehouse of information, but a space for lived experiences where feeling and learning walk intrinsically hand in hand. Through an integrative review of contemporary literature, we delved into research that reveals affectivity as the true engine of cognitive development. We realized that literacy in Early Childhood Education transcends the mechanical act of decoding letters or joining syllables; it is, in its essence, an act of citizenship and self-discovery that comes to life when there is a real bond of trust between educator and student. In this scenario, storytelling emerges as a magical and necessary bridge: while enchanting the child's imagination, it expands vocabulary, enhances logical reasoning, and teaches children to name their own feelings. The study highlights that without emotional support, the learning process can become dry and meaningless. We conclude, therefore, that a welcoming school environment and an affectionate relationship between teacher and student are much more than pedagogical strategies; they are the fertile and indispensable soil where the seed of learning flourishes with meaning, autonomy, and motivation. Emotions, far from being distractions, are the pillars that support the integral formation of the human being.

KEY-WORDS: Emotions; Literacy; Early Childhood Education; Affectivity; Relationship.

INTRODUÇÃO

Falar de Educação Infantil é, antes de tudo, falar de humanidade em sua fase mais pura e vibrante. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as instituições de ensino têm a nobre missão de assegurar que cada criança tenha acesso ao conhecimento, mas sem nunca desrespeitar sua essência biológica e social. Isso significa garantir o direito à brincadeira, ao riso, à confiança e, principalmente, à interação. Educar, nesse estágio, não é meramente "preparar para o futuro" ou para o mercado de trabalho, mas sim permitir que

a criança viva o presente com dignidade, respeito e acolhimento.

Quando mergulhamos no universo da alfabetização, percebemos que a técnica, sozinha, é fria e mecânica. A Educação Infantil é o solo fértil onde todas as outras fases da vida escolar criarão raízes profundas. Por isso, as emoções não podem ser vistas como algo secundário ou um "extra" no currículo; elas são tão determinantes para o sucesso do aprendizado quanto o método pedagógico escolhido pelo docente. Na verdade, o afeto funciona como o combustível necessário para que as sinapses ocorram e o conhecimento se torne permanente e significativo.

A sala de aula é um espaço de encontros vivos. Se o professor utiliza o afeto como sua principal ferramenta, ele transforma o ato de ler — que poderia ser uma cobrança rígida e punitiva — em um convite diário ao maravilhamento. Quando a leitura é apresentada como algo prazeroso, lúdico e repleto de fantasia, a criança não apenas aprende a decifrar códigos abstratos, mas descobre novos mundos e possibilidades de ser. Estimular a imaginação é, na verdade, um gesto de amor que fortalece a personalidade do pequeno estudante, respondendo às suas necessidades mais profundas, tanto intelectuais quanto afetivas. É nesse ambiente de segurança que a criança se sente encorajada a errar, tentar novamente e, finalmente, conquistar a sua autonomia intelectual.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) não é apenas um conjunto de regras frias; ela é o reconhecimento jurídico de que a criança é um ser completo, que sente, pulsa e se emociona. Ao olharmos para o cotidiano escolar, percebemos que a transição do ambiente familiar para o coletivo da escola é um rito de passagem carregado de expectativas e medos. Por isso, a alfabetização emocional, conforme defendida por Dourado et al. (2024), precisa ser a espinha dorsal de qualquer projeto pedagógico. Não se trata apenas de ensinar a ler palavras, mas de ensinar a criança a ler o mundo e a si mesma. Quando o professor entende que a educação é um ato interdisciplinar, ele percebe que o acolhimento de uma angústia infantil é tão pedagógico quanto a explicação de uma regra gramatical. Humanizar a introdução à escrita é, portanto, criar um porto seguro onde a mente da criança tenha a liberdade necessária para florescer sem as amarras da ansiedade ou da pressão mecânica por resultados imediatos.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a alfabetização não ocorre apenas no papel, mas no encontro de subjetividades. Quando uma criança segura um lápis pela primeira vez para traçar seu nome, ela não está apenas reproduzindo grafemas; ela está afirmando sua existência no mundo. Humanizar esse processo significa respeitar o tempo singular de cada pequeno, compreendendo que a maturação neurológica caminha de mãos dadas com a segurança afetiva. Um ambiente que silencia o corpo e impõe o imobilismo acaba por sufocar a curiosidade natural, que é a verdadeira mola propulsora de qualquer descoberta intelectual. Portanto, o currículo deve ser vivo, pulsante e flexível o suficiente para abraçar as perguntas inesperadas que surgem no meio de uma atividade planejada.

Recentemente, um volume expressivo de investigações científicas tem deslocado o foco analítico para a centralidade da dimensão afetiva na constituição do comportamento humano. Sob a égide de abordagens que privilegiam as interações sociais, emerge a compreensão de que o "outro" exerce um papel absolutamente determinante na gênese do desenvolvimento e na estruturação da subjetividade individual. Essa mudança de paradigma consolida uma tendência teórica contemporânea que rejeita visões fragmentadas, buscando, em contrapartida, uma compreensão holística e integrada da condição humana.

Durante séculos, a trajetória do pensamento ocidental foi hegemonizada por uma visão dualista e dicotômica, que insistia em separar o Homem entre corpo e mente, matéria e espírito, ou afeto e cognição. Essa herança filosófica, que permeou o conhecimento científico por gerações, refletiu-se em estudos comportamentais que enxergavam o racional e o emocional como instâncias isoladas e, muitas vezes, antagônicas. Predominava a lógica de que a racionalidade deveria exercer um domínio absoluto sobre a emotividade, o que acabava por obscurecer a per-

cepção da totalidade do ser e negligenciar a complexidade das vivências humanas.

Contudo, a ascensão de matrizes teóricas robustas, como a perspectiva histórico social, proporcionou uma ruptura necessária. Ao enfatizar os determinantes culturais, históricos e sociais como fios condutores da existência, essas teorias permitiram uma releitura profunda da relação entre o sentir e o pensar. Caminha-se, agora, para uma interpretação monista, na qual pensamento e sentimento são faces da mesma moeda, fundindo-se de tal forma que se torna impossível e metodologicamente equivocado analisar essas dimensões de maneira isolada. Tais transformações não apenas oxigenaram a Psicologia como ciência, mas também reconfiguraram as bases éticas de diversas práticas profissionais que lidam com o desenvolvimento humano.

No ecossistema educacional, essa nova percepção gera impactos profundos. A convicção de que o aprendizado é um fenômeno intrinsecamente social, mediado por símbolos e ferramentas culturais, exige uma metamorfose nas práticas pedagógicas tradicionais. A preocupação histórica centrada exclusivamente no "o que ensinar", ou seja, no acúmulo de conteúdos programáticos e tecnicistas — cede espaço para uma reflexão muito mais humana e complexa: o "como ensinar". Isso implica reconhecer que os processos de ensino aprendizagem não ocorrem no vácuo, mas são atravessados por vínculos afetivos, pelo acolhimento das singularidades e por metodologias que respeitem a dignidade e a história de cada educando.

Dentro da dimensão analítica das posturas, os dados revelam que os elementos de maior relevância para o corpo discente residem nas subcategorias de proximidade e receptividade. A proximidade não se limita à mera disposição geográfica, mas à presença física estratégica do docente junto aos alunos, reduzindo distâncias simbólicas. Complementarmente, a receptividade manifesta-se no movimento corporal genuíno das professoras, que se voltam fisicamente para acolher, atender e escutar as demandas individuais e coletivas. Para os estudantes, essas atitudes transcendem o gesto mecânico, sendo interpretadas como métodos de ensino indiretos que promovem segurança emocional e estabelecem laços de cumplicidade e confiança indispensáveis para a fluidez do aprendizado.

No que tange aos conteúdos verbais, a eficácia da mediação pedagógica concentrou-se em verbalizações de incentivo. Essas falas não apenas encorajavam os alunos a persistirem na execução das tarefas, mas também funcionavam como bússolas cognitivas, apontando rotas para a superação de obstáculos e o esclarecimento de dúvidas complexas. Tais interações não ocorrem isoladamente; elas formam um sistema complexo de ações recíprocas entre professores e alunos. Cada movimento ou fala do docente está intrinsecamente ligado a uma ação prévia e, inevitavelmente, condiciona o comportamento subsequente do educando. É por meio dessa soma de microinterações que a professora qualifica o vínculo do aluno com o conhecimento, transformando o objeto de estudo em algo acessível e significativo.

Dessa forma, o que é dito, a entonação utilizada, o momento da intervenção e a intencionalidade por trás de cada palavra são tão cruciais quanto as ações práticas realizadas em sala de aula. Cada escolha do "como fazer" ao "por que fazer" impacta as raízes da relação professor-aluno, influenciando diretamente o sucesso ou o fracasso do ensino aprendizagem. Nesse cenário de interdependência, o comportamento do professor funciona como um catalisador: suas crenças, valores, desejos e até seus sentimentos não ditos afetam cada estudante de forma singular, moldando o clima emocional e cognitivo da sala de aula.

No âmago da experiência educativa, a eficácia do aprendizado é indissociável da qualidade das interações humanas que se desenrolam no cotidiano. Essa presença se manifesta por meio de emoções que rompem a barreira da mera coexistência espacial; trata-se de um movimento deliberado de aproximação que dissolve as hierarquias rígidas e as distâncias simbólicas, permitindo que o docente se torne um parceiro de jornada. Esse gesto ganha contornos de acolhimento absoluto através da Receptividade,

uma linguagem corporal que fala sem palavras: o ato de voltar-se inteiramente para o aluno, o olhar que válida a existência do outro e a escuta que não apenas ouve, mas compreende as angústias e curiosidades infantis. Para a criança, esse conjunto de atitudes transcende a técnica pedagógica, sendo lido como um abraço emocional que edifica laços de cumplicidade, essenciais para que o conhecimento seja absorvido sem o medo da falha.

Em perfeita sintonia com essa linguagem corporal, os Conteúdos Verbais emergem como fios condutores da autoconfiança. As verbalizações de Incentivo operam como dispositivos de propulsão cognitiva, injetando no aluno a coragem necessária para enfrentar o desconhecido. Mais do que simples elogios, essas falas funcionam como mapas mentais que ajudam o estudante a navegar por mares de dúvidas, transformando obstáculos que pareciam intransponíveis em degraus para o amadurecimento. É fundamental perceber que o ecossistema da sala de aula é movido por uma causalidade constante: cada palavra proferida pelo professor, cada tom de voz e cada silêncio intencional geram uma reação em cadeia que molda a conduta do educando. É nessa somatória de microinterações diárias que a prática docente qualifica o vínculo entre o sujeito e o objeto de saber, tornando o ato de aprender uma experiência profundamente prazerosa e humanizada.

Nessa trama de mútua influência, o comportamento do professor atua como um catalisador de subjetividades. Seus valores éticos, suas convicções silenciosas e seus desejos que compõem o chamado currículo oculto atravessam as lições e atingem o aluno em sua essência. Um professor consciente de seu papel entende que o "como se faz" e o "por que se diz" são as verdadeiras lições que ficarão gravadas na alma da criança. Ao alinhar uma presença física acolhedora com uma linguagem verbal estimulante, o mestre cria um escudo contra os preconceitos externos, permitindo que cada estudante se sinta peça vital e legítima de uma sociedade plural. Portanto, o sucesso pedagógico depende da coragem do educador em ser, acima de tudo, um espelho de dignidade e respeito, capaz de transformar a sala de aula em um berço de cidadãos seguros de sua própria voz.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é uma jornada fascinante e, ao mesmo tempo, extremamente desafiadora. Ela envolve um conjunto complexo de habilidades: ouvir com atenção plena, falar com clareza, interpretar sentidos ocultos e, finalmente, escrever com autonomia e intenção. Na Educação Infantil, trabalhamos os alicerces disso tudo através da oralidade, da escuta atenta e da exploração sensorial do mundo. Mas precisamos dar um passo além: entender que a criança aprende com o corpo todo, com a pele, com o olhar e, fundamentalmente, com o coração.

Vivemos em uma sociedade que pulsa e se organiza através da escrita. Estar alfabetizado é uma condição básica para o exercício pleno da cidadania — desde a capacidade de ler uma simples placa de rua até a complexidade de compreender seus direitos em um contrato ou navegar com segurança no vasto oceano digital. Por isso, inserir a criança nesse mundo desde cedo é um ato de inclusão social e democrática. No entanto, essa inserção deve ser feita com extrema delicadeza para não gerar traumas ou bloqueios. O professor atua como um mediador sensível, uma ponte humana entre o mundo dos signos e a realidade lúdica da criança.

A ciência contemporânea hoje confirma o que muitos educadores já sentiam intuitivamente na prática: o desenvolvimento humano é uma teia onde o cognitivo, o ético e o afetivo estão intrinsecamente entrelaçados. Como aponta Freitas (2020), não existe construção de conhecimento sólido sem interação social genuína e de qualidade. O aprendizado floresce no vínculo, na troca de olhares e no reconhecimento do outro. Quando o aluno se sente seguro, validado e amado pelo seu professor, seu cérebro se abre para o novo, superando o medo do desconhecido. O debate sobre a inteligência emocional não é apenas um "tema da moda", mas uma necessidade urgente para humanizarmos nossas escolas.

No cotidiano escolar, a eficácia do ensino não reside apenas na transmissão técnica

de informações, mas na profundidade das interações humanas que ocorrem no chão da sala de aula. Ao analisarmos a dinâmica das posturas, percebe-se que os alunos valorizam profundamente a presença real do educador. Essa presença se manifesta através de uma proximidade que vai muito além da ocupação do mesmo espaço físico; trata-se de um movimento estratégico do docente para quebrar as barreiras simbólicas da autoridade distante, colocando-se ao lado do estudante no processo de descoberta. Esse gesto é potencializado pela Receptividade, que se revela na linguagem corporal do professor: o ato de se inclinar para ouvir, o olhar atento e a prontidão em acolher as inquietações de cada criança. Para o aluno, essas atitudes não são meros formalismos, mas sim sinais claros de que ele é visto e respeitado em sua individualidade, o que gera uma segurança emocional indispensável para que o aprendizado flua com confiança e cumplicidade.

Essa postura física e acolhedora deve estar em total harmonia no ambiente letivo. O uso de palavras de incentivo atua como um combustível para a persistência do estudante diante dos desafios cognitivos. Mais do que elogios vazios, essas falas funcionam como guias que iluminam o caminho para a superação de dúvidas e dificuldades. É fundamental compreender que a sala de aula é um ecossistema de trocas contínuas: cada palavra dita, cada entonação de voz e cada silêncio do professor carregam uma carga de significados que molda o comportamento e a autoestima do aluno. Quando o educador utiliza sua fala para encorajar, ele está, simultaneamente, qualificando a relação da criança com o saber, tornando o conhecimento algo desejável e acessível.

A interdependência nessas relações revela que o professor atua como um verdadeiro catalisador de realidades. Suas crenças pessoais, seus valores e suas intenções muitas vezes não declarados atravessam o currículo invisível e afetam cada estudante de maneira única. Se o docente mantém uma postura rígida, baseada em estereótipos e preconceitos, ele acaba por criar um ambiente de exclusão. Por outro lado, um professor que integra a dimensão emocional à prática pedagógica consegue perceber como os padrões de gênero impostos pela sociedade podem ferir a autonomia dos alunos. Ao acolher a diversidade com sensibilidade, o mestre transforma o "como ensinar" em um ato de cuidado e humanização.

Portanto, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da capacidade do educador em harmonizar o que se faz com o que se diz. A intencionalidade por trás de cada gesto pedagógico é o que determina se a escola será um espaço de reprodução de desigualdades ou um território de libertação. Quando o professor se torna consciente de que seus próprios sentimentos e desejos influenciam a percepção dos alunos, ele assume a responsabilidade ética de ser um promotor da equidade. Ao unir a proximidade física ao suporte verbal constante, cria-se um vínculo inquebrável que permite ao aluno não apenas absorver conteúdos, mas desenvolver sua identidade com dignidade, sentindo-se parte integrante e valorizada da coletividade escolar.

A prática pedagógica baseada no afeto exige do docente uma escuta ativa que ultrapassa o ouvir biológico. É necessário 'escutar com os olhos', percebendo os sinais não verbais de frustração ou alegria que a criança emite durante os desafios da escrita. A intervenção psicopedagógica mais eficaz é aquela que devolve à criança a confiança em sua própria capacidade de aprender. Ao transformarmos o erro em uma hipótese de construção, retiramos o peso da punição e instalamos o prazer da investigação. A sala de aula humanizada torna-se, então, um laboratório de vida, onde os conflitos interpessoais são transformados em oportunidades de aprendizado ético e social, consolidando a ideia de que aprender a ler o outro é tão vital quanto aprender a ler o alfabeto.

Ao longo do processo de alfabetização, a criança começa a perceber que a escrita é uma extensão de sua própria voz. Quando ela escreve uma carta para um colega ou registra um sonho em um desenho, ela está exercitando a sua identidade. Esse 'poder de dizer' é o que transforma o aluno de um espectador passivo em um autor da sua história. O papel do professor humanizado é incentivar esse protagonismo, criando situ-

ações onde a escrita faça sentido real e imediato. Não se trata apenas de copiar palavras do quadro, mas de registrar o que se sente, o que se deseja e o que se descobre. Esse letramento com significado é o que impede que a escola se torne um lugar de repetição mecânica, transformando-a em um espaço de autodescoberta e expressão genuína da alma infantil.

Dentro dessa jornada de descobertas, é urgente mudarmos nossa perspectiva sobre o erro no processo de escrita. Na Educação Infantil, o erro não deve ser visto como uma falha a ser corrigida com caneta vermelha, mas como uma 'escada' para o entendimento. Quando a criança escreve 'do seu jeito', ela está revelando uma lógica interna sofisticada e um esforço genuíno de compreensão do mundo. Humanizar a alfabetização é ter a sensibilidade de celebrar essa tentativa, incentivando o pequeno a continuar testando suas hipóteses sem medo de repressão. Ao desmistificarmos a perfeição imediata, retiramos um peso invisível das costas da criança, permitindo que a criatividade flua livremente. Afinal, um ambiente que acolhe o erro com um sorriso e uma nova pergunta é o único lugar onde a verdadeira inovação intelectual pode germinar.

A transição do ambiente doméstico para o universo escolar, mencionada por Dourado et al. (2024), exige uma pedagogia da delicadeza. O estranhamento diante do novo pode se tornar um bloqueio cognitivo se não houver um 'colinho pedagógico' que sustente as incertezas da criança. Alfabetizar, portanto, é também um exercício de hospitalidade. Ao acolher a bagagem cultural que o aluno traz de casa — suas histórias familiares, suas gírias e seus sotaques —, o professor demonstra que aquele saber prévio tem valor. Esse reconhecimento fortalece a autoestima do pequeno estudante, fazendo-o sentir que a escola não é um lugar de substituição de quem ele é, mas de ampliação de quem ele pode ser. O sucesso na introdução à escrita é, em grande medida, o resultado de um vínculo de confiança onde a criança sabe que seu erro será recebido com paciência e não com julgamento.

Além disso, a contação de histórias surge como uma estratégia pedagógica insubstituível. Ao ouvir uma narrativa, a criança mergulha em um mar de emoções que a ajudam a organizar seu próprio mundo interno. Ela se identifica com heróis, lida com medos através dos vilões e aprende sobre justiça e empatia. Essa experiência emocional expande o vocabulário de forma natural e prazerosa, facilitando a apropriação do sistema de escrita, pois a criança passa a desejar dominar aquela tecnologia que lhe permite acessar tantas histórias incríveis. A leitura deixa de ser uma tarefa e passa a ser um tesouro a ser descoberto. Nesse mergulho profundo pelo universo das letras, a contação de histórias surge como o fio de Ariadne que guia a criança pelo labirinto do desconhecido. Segundo Carmo (2025), essa prática não é um simples entretenimento, mas uma contribuição cognitiva fundamental. Quando o educador narra uma história, ele "empresta" sua voz, seu corpo e suas emoções para que a criança construa seu próprio repertório visual e simbólico. É através do "era uma vez" que as funções psíquicas superiores são despertadas: a criança antecipa fatos, exercita a memória e, acima de tudo, desenvolve a empatia ao se colocar no lugar do personagem. Esse exercício de alteridade humaniza o processo de alfabetização, pois a criança passa a desejar dominar a escrita não por obrigação, mas para ter a chave que abre os baús de tantas narrativas fascinantes. O afeto, aqui, é o convite para uma viagem que a criança aceita com brilho nos olhos e o coração aberto.

Humanizar o processo de ensino-aprendizagem requer, antes de tudo, a capacidade de ler os silêncios da criança. Muitas vezes, a resistência a uma atividade de escrita ou a dificuldade em concentrar-se em uma leitura lúdica são sinais de processos internos que pedem acolhimento, e não cobrança. O professor que atua com afeto entende que o corpo da criança fala: um olhar baixo, uma hesitação ao segurar o giz ou o entusiasmo excessivo em uma brincadeira de roda são dados pedagógicos valiosos. Ao dar espaço para que a criança expresse suas angústias e medos, o educador limpa o terreno emocional para que a alfabetização ocorra. Sem essa limpeza das 'ervas daninhas' da ansiedade e da insegurança, o conhecimento difi-

i
cilmente criará raízes profundas e duradouras.
Educar na infância exige, sobretudo, a coragem de respeitar o tempo da lentidão. Em um mundo cada vez mais acelerado e digitalizado, a escola deve ser o reduto onde a criança tem o direito de observar o caminho das formigas, de repetir a mesma história dez vezes e de testar hipóteses sem a pressão do relógio. Humanizar a alfabetização é entender que o silêncio da criança também é produtivo; é o momento em que ela está processando o som das sílabas e as conexões do sentido. Como educadores, nossa missão é oferecer uma 'escuta generosa', aquela que não busca apenas a resposta correta, mas que se interessa pelo processo criativo do aluno. Esse respeito ao ritmo biológico e psicológico é o que impede que a aprendizagem se torne um fardo e permite que ela seja vista como uma conquista pessoal e prazerosa.
Precisamos reafirmar que, na Educação Infantil, o brincar é a forma mais alta de pesquisa. Quando uma criança brinca de 'faz-de-conta', ela está, na verdade, exercitando a capacidade de simbolização que será exigida dela na alfabetização. A letra 'A' é, em si, um símbolo abstrato, e a criança que teve a oportunidade de transformar uma caixa de papelão em um foguete terá muito mais facilidade em compreender que um desenho no papel pode representar um som ou uma ideia. Portanto, o tempo do recreio e as atividades lúdicas não são 'pausas' no aprendizado, mas sim o momento em que a alfabetização discursiva (Costa, 2025) se consolida na prática social. O afeto se manifesta aqui no respeito ao direito de ser criança, garantindo que o lápis e o papel sejam extensões naturais do brinquedo, e não seus substitutos.

CONCLUSÃO

Ao olharmos para a teoria histórico-cultural, compreendemos que nos tornamos verdadeiramente humanos através da cultura e do contato constante com o outro. Cada rima cantada na roda, cada história lida com entonação dramática e cada brincadeira de faz-de-conta na Educação Infantil são tijolos essenciais na construção das funções psíquicas superiores da criança. O ambiente escolar deve ser, portanto, um banquete de estímulos literários e afetivos: livros coloridos ao alcance das mãos, poesias que brincam com o som das palavras e narrativas que despertam a consciência fonêmica de forma leve, sem pressões desnecessárias.
Concluímos que a Educação Infantil é muito mais do que um simples degrau acadêmico; é o espaço sagrado onde a linguagem oral ganha asas para se transformar em escrita e pensamento crítico. Ao priorizar o desenvolvimento da fala, da empatia e da compreensão auditiva através do afeto, estamos dando à criança as ferramentas necessárias para que ela escreva sua própria história com confiança e coragem. O professor que educa com afeto não marca apenas o caderno do aluno, mas marca a sua vida, deixando lembranças positivas que servirão de base para todos os aprendizados futuros.
As emoções não são um "acessório" ou um detalhe da inteligência; elas são o próprio motor que a faz funcionar e girar. Quando fortalecemos o vínculo entre quem ensina e quem aprende, criamos um ecossistema de motivação mútua onde o erro é visto apenas como uma etapa natural do processo e o acerto é celebrado como uma vitória de todo o grupo. Alfabetizar com afeto é, em última análise, o caminho mais seguro e ético para formarmos cidadãos plenos, críticos, resilientes e, acima de tudo, profundamente sensíveis ao mundo que os cerca. A educação do futuro precisa, necessariamente, passar pelo coração.
Refletir sobre a Educação Infantil sob essa ótica nos leva a crer que o legado mais importante de uma instituição não são os métodos de memorização, mas a qualidade das memórias afetivas construídas. Uma criança que se sente pertencente a um grupo, que tem sua voz valorizada e sua imaginação estimulada, desenvolverá uma relação de amor com o conhecimento que perdurará por toda a sua trajetória acadêmica. A alfabetização discursiva, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio de libertação. Ao garantirmos que a base emocional seja sólida, estamos prevenindo dificuldades futuras e promovendo uma saúde mental que

será o alicerce para os desafios da vida adulta. Educar é, em última instância, um exercício de presença e entrega.

Ao projetarmos o impacto dessa educação humanizada no longo prazo, percebemos que estamos formando muito mais do que bons leitores de textos; estamos forjando leitores de contextos. Uma base sólida na Educação Infantil, pautada no afeto e no respeito à essência humana, é o melhor antídoto contra a indiferença social e o analfabetismo funcional. A criança que aprende a ler em um ambiente de ternura desenvolve uma relação ética com a palavra, compreendendo que a linguagem serve para construir pontes e não muros. Portanto, o investimento na formação continuada dos professores, focada na sensibilidade e na escuta, não é um luxo, mas uma urgência democrática. Garantir que cada sala de aula seja um celeiro de sonhos e segurança é o compromisso mais nobre que uma sociedade pode assumir com suas futuras gerações.

Não podemos encerrar esta reflexão sem mencionar que a humanização da escola transborda os seus muros e alcança o núcleo familiar. A alfabetização emocional proposta por Dourado et al. (2024) só atinge sua plenitude quando há uma parceria genuína entre os educadores e as famílias. Quando a escola acolhe os pais com a mesma empatia com que acolhe os alunos, cria-se uma rede de proteção que sustenta a criança em seus momentos de insegurança acadêmica. Afi

nal, a alfabetização é um rito de passagem comunitário. Ao celebrarmos juntos cada pequena vitória — a primeira palavra lida, o primeiro bilhete escrito à mão, estamos reafirmando para o pequeno estudante que ele não está sozinho. Essa aliança afetiva é o que transforma o conhecimento em sabedoria e a escola em um verdadeiro lar para o pensamento crítico.

Em última análise, a jornada da alfabetização iluminada pelas pesquisas recentes de Carmo (2025) e Costa (2025) revela que o sucesso acadêmico é o reflexo direto de uma base emocional sólida. Não podemos falar em formação integral se não valorizamos o sentir tanto quanto o pensar. A educação que realmente transforma e permanece gravada na memória é aquela mediada pelo carinho, pela paciência e pela escuta ativa.

Concluímos que alfabetizar é, essencialmente, um ato de esperança e conexão humana. O professor atua como o guardião das potencialidades de cada criança, garantindo que o aprendizado seja sempre um encontro festivo com o conhecimento. Que possamos, como educadores, honrar o "olhar que afeta", transformando a sala de aula em um espaço onde a técnica e a alma caminham juntas, construindo um futuro onde ler e escrever sejam, acima de tudo, formas de amar e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA, DF: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996.

CARMO, D. DO. (2025). CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. REVISTA IBERO-AMERICANA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, 11(3), 159–168.

COSTA, E. L. DE L. ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA E PSICOPEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA PARA ENFRENTAR DIFICULDADES DE APRENDIZA-GEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. REVISTA ILUSTRAÇÃO, [S. L.], V. 6, N. 3, P. 33–45, 2025.

DOURADO, A. F. ET AL. ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL. REVISTA MISSIONEIRA, V. 26, N. 2, 2024.

FREITAS, K. S. DE. O OLHAR SENSÍVEL QUE AFETA. REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO CONHECIMENTO. ANO 05, ED. 08, VOL. 08, AGO. 2020.

O PARAFUSO DE ARQUIMEDES E A CULTURA MAKER: UMA TRAJETÓRIA DO LETRAMENTO DIGITAL AO PROTAGONISMO AUTÔNOMO NO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIO FERNANDO DE ARAÚJO

RESUMO
Este artigo analisa uma prática pedagógica inovadora de Cultura Maker e Tecnologias para Aprendizagem desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na escola CEU EMEF Maria Clara Machado, na rede municipal de São Paulo desenvolvida durante o ano letivo de 2025. O projeto "O Parafuso de Arquimedes" teve como objetivo investigar o funcionamento de um mecanismo clássico de engenharia física através da modelagem 3D, programação desplugada e remix digital. O percurso metodológico estruturou-se em uma sequência didática investigativa e ativa, desdobrada em fases que compreenderam problematizações iniciais, manipulação de protótipos físicos, remix em repositórios digitais abertos e prototipagem rápida. O projeto culminou no desafio real de criar a lembrança oficial da I Jornada Pedagógica proposta pela Secretaria Municipal de Educação. Constatou-se que o engajamento em uma demanda comunitária concreta proporcionou aos educandos uma transição processual de protagonismo, saindo do nível investigativo e operacional até alcançar o nível colaborativo pleno e autônomo. Nesse estágio avançado, os estudantes orientaram os demais alunos e professores em decisões técnicas de fatiamento e impressão 3D. Os resultados obtidos evidenciam que a articulação intencional do fazer tecnológico à utilidade social potencializa a autoria científica, o letramento digital e a resiliência ativa dos discentes, consolidando as diretrizes curriculares municipais e as premissas de uma práxis freireana de construção emancipadora do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Maker; Protagonismo Estudantil; Tecnologias para Aprendizagem; Letramento Digital; Parafuso de Arquimedes.

ABSTRACT
This study analyzes a maker pedagogy practice with 7th-grade students in São Paulo, focusing on the "Archimedes' Screw" project. It investigated a classic physical mechanism using 3D modeling, unplugged programming, and digital remix. The methodology comprised an active five-phase sequence: initial questioning, hands-on physical prototyping, digital remixing, fast prototyping, and social sharing. The project culminated in creating the keepsake for the school's Pedagogical Conference. This authentic challenge enabled students to transition from operational to autonomous collaboration, advising educators on 3D printing. Results demonstrate that linking technology with social utility fosters scientific authorship, digital literacy, and active resilience.

KEY-WORDS: Maker Education; Student Protagonism; Learning Technologies; Digital Literacy; Archimedes' Screw.

INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias para Aprendizagem (TPA) no contexto educacional contemporâneo exige que a escola ultrapasse o uso meramente instrumental e passivo dos recursos digitais. Em consonância com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, o desafio pedagógico atual reside em utilizar a tecnologia como um eixo estruturante capaz de promover o letramento digital, a apropriação tecnológica e, sobretudo, o protagonismo dos estudantes (SÃO PAULO, 2019). Nesse cenário, não basta que os alunos saibam operar um computador ou uma impressora 3D de forma mecânica e instrucional; é fundamental que compreendam a função social daquilo que produzem, transitando de um papel de consumidores de informação para o de autores e produtores de conhecimento aplicável à realidade.

A Cultura Maker, alicerçada no princípio do "faça você mesmo" (do inglês, Do It Yourself - DIY) e no trabalho colaborativo, desponta como uma abordagem metodológica potente para essa transição (BLIKSTEIN, 2013; PAPERT, 1994; VALENTE, 2018). Ao permitir que os estudantes planejem, modelem, errem, remixem e construam artefatos físicos e di-

gitais, a educação maker materializa princípios da aprendizagem ativa. Mais do que a construção de objetos isolados, essa abordagem viabiliza a escalada do protagonismo infanto-juvenil: partindo de um nível operacional até alcançar a autonomia plena, na qual o estudante toma decisões e cria soluções que impactam o seu entorno. Seymour Papert, em sua obra clássica "A máquina das crianças" (1994), já defendia a ideia de que o computador deve ser um instrumento nas mãos do educando para que este programe a máquina, e não o contrário, estruturando o conhecimento a partir da experiência criativa concreta.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo de 2025 com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (com faixa etária média de 13 anos) na Escola Municipal de Ensino Fundamental CEU EMEF Maria Clara Machado, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Vale ressaltar que a turma já possuía contato prévio e sistemático com aulas de tecnologia, o que proporcionou um terreno fértil para elevar o nível de complexidade das propostas e desafiá-los a ir além do consumo digital convencional. O projeto, intitulado "O Parafuso de Arquimedes", utilizou a investigação de um mecanismo histórico milenar como fio condutor para explorar conceitos de física, geometria, lógica de programação, letramento digital e modelagem tridimensional.

A relevância deste relato justifica-se pela demonstração prática de como uma atividade investigativa inicial evoluiu para uma ação de alto engajamento social. O percurso metodológico culminou no momento em que os estudantes, mobilizando os saberes construídos, assumiram o desafio real de projetar e produzir a lembrança oficial da I Jornada Pedagógica da escola. Tal feito ilustra a máxima freireana de que a aprendizagem ocorre quando o conhecimento ganha sentido e função social, superando a mera transferência de saberes e inaugurando uma práxis autônoma e cidadã (FREIRE, 1996).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Currículo da Cidade de São Paulo compreende as Tecnologias para Aprendizagem (TPA) não apenas como ferramentas de apoio pedagógico, mas como linguagens essenciais para a leitura e intervenção no mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2019). Ao explorar os eixos de Letramento Digital e Programação, o currículo propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade analítica e a abstração necessárias para resolver problemas complexos. No contexto da Cultura Maker, o letramento digital se materializa quando o aluno aprende a buscar referências de forma crítica, compreende as lógicas de licenciamento na web e utiliza essas informações para criar novos saberes. Já o eixo da programação é exercitado de forma "desplugada" e "plugada" no momento em que os alunos precisam decompor o funcionamento de um mecanismo — como o Parafuso de Arquimedes — compreendendo a lógica por trás de sua engenharia e modelagem geométrica (PAPERT, 1994; VALENTE, 2018).

Dentro do letramento digital, o conceito de "Remix" é fundamental. Longe de ser uma simples cópia, o remix na educação tecnológica envolve o exercício intelectual de acessar repositórios de projetos em 3D, analisar peças pré-existentes, recombiná-las e alterá-las para que atendam a uma nova necessidade ou resolvam um novo problema (BLIKSTEIN, 2013). Ao incentivar a prática do remix, a escola desmistifica a ideia de que a tecnologia é uma "caixa preta" inatingível e promove a verdadeira apropriação tecnológica. O estudante compreende que o conhecimento é construído de forma colaborativa e em rede, integrando diferentes mídias e linguagens (JENKINS, 2009).

A espinha dorsal deste projeto apoia-se na compreensão do protagonismo infanto-juvenil como um processo contínuo e evolutivo. O Currículo da Cidade propõe uma gradação — uma verdadeira "escada de participação" — que supera a visão de que dar voz ao aluno é suficiente (SÃO PAULO, 2019). O protagonismo se inicia em um nível operacional, onde o estudante levanta hipóteses e segue roteiros investigativos; avança para o nível decisório e avaliador, onde o aluno faz escolhas sobre designs, materiais e métodos (como ocorreu na prototipagem); e deve mirar o nível colaborativo e autônomo. Neste

último e mais elevado estágio, os estudantes não apenas executam um projeto proposto pelo professor, mas assumem a responsabilidade sobre uma demanda real da comunidade escolar, intervindo no meio social de forma ativa e responsável.

Por fim, as ações desenvolvidas encontram ressonância no pensamento de Paulo Freire. A premissa de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47) alinha-se perfeitamente à proposta de uma aula onde a impressora 3D não entrega um produto pronto, mas serve de instrumento para a ideação. O conhecimento ganha contornos de "práxis" (ação e reflexão) quando a teoria pesquisada sobre Arquimedes se transforma em uma lembrança materializada para a Jornada Pedagógica da escola, conferindo sentido e função social ao fazer tecnológico.

MATERIAL E MÉTODOS

O caminho metodológico desenhado para este projeto estruturou-se como uma sequência didática de abordagem ativa e investigativa, dividida em fases interdependentes que guiaram os estudantes do 7° ano desde o estranhamento inicial até a autoria de soluções tecnológicas concretas. A proposta fundamentou-se nas diretrizes da Tecnologia para Aprendizagem (TPA) do Currículo da Cidade de São Paulo, mobilizando intencionalmente habilidades focadas na busca qualificada de informações e na construção colaborativa do conhecimento científico (SÃO PAULO, 2019).

A intencionalidade pedagógica do projeto exigiu a articulação de competências progressivas de letramento digital e investigação científica. Embora a atividade tenha sido aplicada a estudantes de 13 anos (7° ano), o planejamento resgatou a habilidade (EF06TPA06), que orienta a seleção de critérios e fontes confiáveis de pesquisa para a busca de informações relevantes. Essa base metodológica foi o alicerce para que o grupo avançasse rumo à habilidade (EF07TPA15), cujo foco é a construção colaborativa e compartilhada de conhecimento científico por meio de diferentes linguagens e plataformas digitais (SÃO PAULO, 2019). Dessa forma, o "fazer maker" foi sustentado por um rigoroso processo de pesquisa e validação científica pelas próprias turmas.

Os materiais utilizados compreenderam computadores com acesso à internet, o software de modelagem tridimensional TinkerCAD, o software fatiador Creality Print e Bambu Studio, impressoras 3D Creality K1 e Bambu Lab A1 Mini, com tecnologia FDM (fabricação por filamento fundido) alimentadas com filamento de PLA (ácido polilático) biodegradável, além de kits físicos contendo eixos, manivelas e tubos transparentes para montagem dos protótipos mecânicos.

A sequência didática foi estruturada em cinco fases principais:

Fase I - Problematização e Protagonismo Investigativo: O projeto não se iniciou com respostas prontas, mas com um convite à curiosidade e à formulação de hipóteses. O ponto de partida foi uma provocação visual em sala de aula, disparada pelas seguintes perguntas mediadoras: "O que é este projeto que está sendo impresso? Por que esses projetos têm um parafuso? O que esse parafuso faz de diferente?" Diante do mistério do objeto em processo de fabricação na impressora 3D, os estudantes foram estimulados a formular hipóteses explicativas. Munidos de seus dispositivos digitais, iniciaram buscas autônomas para desvendar a identidade e a utilidade do mecanismo. Nessa etapa, confi-

gurou-se o protagonismo investigativo e planejador. Em vez de meros receptores de um conteúdo expositivo, os estudantes atuaram ativamente na condução e no direcionamento de suas próprias pesquisas na internet (SÃO PAULO, 2019).

Fase II - Mediação Concreta e Linguagem Científica: Após a fase de pesquisa virtual, os estudantes receberam modelos físicos do Parafuso de Arquimedes previamente impressos em 3D. A transição do ambiente digital para o toque e a manipulação tátil foi um divisor de águas pedagógico. Ao manipularem fisicamente os protótipos, os grupos puderam testar suas hipóteses iniciais, observar o deslocamento de fluidos ou pe-

quenas esferas pelo interior do mecanismo helicoidal e descrever seu funcionamento real. Esse exercício prático exigiu que os discentes traduzissem suas observações em linguagem científica e baseada em evidências, consolidando o caráter investigativo da atividade e aproximando a teoria física da realidade concreta.

Fase III - Cultura do Remix e Autoria Maker: Compreendido o funcionamento do mecanismo físico, a etapa seguinte introduziu o conceito de Remix Digital. Organizados em equipes, os estudantes acessaram repositórios digitais abertos voltados para modelagem 3D. O desafio proposto não era replicar o modelo existente, mas sim analisar as opções disponíveis, escolher as mais adequadas e planejar modificações ou adaptações estruturais. Este momento representou um exercício autêntico de autoria e de protagonismo criativo e digital (JENKINS, 2009). Ao tomarem decisões de design — modificando dimensões, testando encaixes ou propondo novos usos para o parafuso —, os discentes assumiram o papel de projetistas. Eles deixaram de ser apenas usuários de tecnologia para se tornarem desenvolvedores de soluções, exercitando a lógica do pensamento computacional e a tomada de decisões técnicas (VALENTE, 2018).

Fase IV - Prototipagem e Avaliação de Soluções: A partir das decisões tomadas no ambiente virtual, cada grupo partiu para a manufatura material, construindo sua própria versão de maquete ou brinquedo baseada no Parafuso de Arquimedes. Nessa fase de prototipagem rápida, a teoria maker do "aprender fazendo" se consolidou de forma intensa (BLIKSTEIN, 2013). Durante a montagem, os grupos depararam-se com o desafio de testar a funcionalidade prática de suas criações. Os estudantes precisaram avaliar constantemente se os brinquedos construídos eram mecanicamente viáveis, se o ângulo de inclinação do parafuso permitia o transporte e se os materiais utilizados eram adequados. Esse ciclo de teste-erro-correção ativou uma ampla gama de competências associadas ao protagonismo, incluindo as vertentes decisória, planejadora, operacional e avaliadora.

Fase V - Socialização e Compartilhamento de Saberes: O ciclo metodológico do projeto principal encerrou-se com a socialização das produções. Os estudantes prepararam apresentações para exibir suas maquetes e brinquedos a colegas de outras turmas e professores da unidade escolar. Mais do que mostrar o produto final, o foco dessa etapa foi a justificativa do processo: os grupos precisaram explicar os conceitos científicos por trás do Parafuso de Arquimedes, detalhar as etapas de remix digital e justificar as escolhas de design e materiais que adotaram. Esse momento de protagonismo comunicativo e social promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativa plena, onde a comunidade escolar legitimou o conhecimento produzido pelos jovens cientistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do desenvolvimento do projeto revelou que o protagonismo estudantil não deve ser tratado de maneira binária ou estática (o estudante possui ou não possui autonomia), mas sim como um processo dinâmico que se manifesta em diferentes formas, gradações e intensidades ao longo de um percurso pedagógico. À medida que as demandas do projeto se tornavam mais complexas, os estudantes avançavam na "escada de participação", refinando competências técnicas e socioemocionais (SÃO PAULO, 2019).

A sequência didática permitiu mapear claramente a evolução das atitudes dos estudantes do 7º ano ao longo das fases descritas no percurso metodológico:

Protagonismo Planejador e Operacional (Fase Inicial): No início da investigação, diante do questionamento sobre o funcionamento do parafuso, os estudantes assumiram a liderança da busca por respostas. Eles não apenas executaram uma tarefa de pesquisa instruída pelo professor, mas definiram caminhos, selecionaram fontes e levantaram hipóteses, delimitando o próprio rumo da investigação (em consonância com a habilidade EF06TPA06) (SÃO PAULO, 2019).

Protagonismo Decisório e Avaliador (Fase de

Prototipagem): Ao se depararem com a modelagem 3D e a cultura do remix, os grupos precisaram lidar com escolhas complexas de design, simetria e resistência dos materiais (BLIKSTEIN, 2013). A necessidade de testar a funcionalidade prática de seus brinquedos e maquetes impôs um exercício continuo de avaliação crítica: os discentes analisavam suas falhas, diagnosticavam erros de inclinação ou rotação do parafuso e tomavam decisões conjuntas para corrigir os protótipos.
Protagonismo Colaborativo Pleno (Fase de Socialização): Na apresentação dos projetos para a comunidade escolar, os alunos demonstraram que a apropriação tecnológica se consolida pela linguagem. Justificar as escolhas de design e explicar os princípios mecânicos de Arquimedes em plataformas e linguagens diversas (habilidade EF07TPA15) colocou os estudantes em uma posição de partilha de autoridade intelectual, onde aprenderam e ensinaram de forma mútua (SÃO PAULO, 2019).

A verdadeira consolidação do protagonismo na sua dimensão mais elevada — o protagonismo autônomo — ocorreu com o lançamento de um desafio extra após a conclusão das fases previstas do projeto: a concepção e fabricação da lembrança oficial para a I Jornada Pedagógica do Ensino Fundamental da escola.
Essa proposta mudou radicalmente o caráter da atividade, transformando um exercício pedagógico de sala de aula em um desafio autêntico de design social. Os estudantes não estavam mais construindo simulacros para fins de avaliação escolar; eles receberam a responsabilidade de representar esteticamente e conceitualmente a identidade de um evento real e oficial de sua instituição de ensino. O desafio consistia em projetar um chaveiro ou um organizador de mesa que incorporasse o logotipo do CEU EMEF Maria Clara Machado e, de forma criativa, fizesse alusão ao Parafuso de Arquimedes como metáfora para a elevação e a evolução constante do conhecimento pedagógico.
Sob essa nova perspectiva, os resultados foram surpreendentes. Alguns grupos de estudantes conduziram todo o processo de ideação de forma plenamente autônoma. Eles gerenciaram desde a escolha de referências estéticas até os parâmetros finais de fatiamento e impressão 3D no software bambu Studio, definindo altura de camada, densidade de preenchimento (infill) e velocidade para garantir a qualidade estética e a resistência física das peças produzidas.
Além disso, ocorreu uma interessante inversão de papéis (o estudante como consultor tecnológico). O nível de letramento digital e domínio técnico adquirido foi tão expressivo que, durante o desenvolvimento das lembranças, os estudantes assumiram o papel de orientadores, prestando consultoria e sugerindo soluções tecnológicas viáveis para os adultos e professores que organizavam o evento. Os discentes explicavam conceitos de engenharia de impressão, como a necessidade de suportes de sustentação para partes suspensas da modelagem e a adequação da temperatura do bico extrusor para evitar deformações no material. Esse fenômeno materializa o estágio máximo de participação juvenil preconizado pelo Currículo da Cidade: o jovem deixa de ser um colaborador coadjuvante para atuar como par e orientador em projetos de interesse comum da comunidade (SÃO PAULO, 2019).
Além dos avanços atitudinais em protagonismo, a análise qualitativa do projeto revelou o desenvolvimento de competências integradas em quatro grandes áreas estruturantes, conforme detalhado na tabela a seguir:

Área de Desenvolvimento	Manifestação no Projeto "O Parafuso de Arquimedes"
Investigação Científica	Formulação de hipóteses, observação empírica de protótipos físicos, uso de evidências materiais e transição do senso comum para a linguagem científica
Letramento Digital	Navegação crítica em ambientes de modelagem 3D, compreensão prática de lógicas de criação multimodal de voz e sonorização, manuseio de drivers
Pensamento Computacional	Decomposição de problemas complexos, identificação de padrões, análise geométrica e espacial
Área de Desenvolvimento	Manifestação no Projeto "O Parafuso de Arquimedes"
	para simulação e modelagem digital
Cultura Maker	Desenvolvimento de resiliência diante de erros no processo de impressão, prototipagem iterativa e fabricação digital focada em utilidade real.

Os resultados confirmaram de forma contundente que o conhecimento científico e tecnológico se fortalece e ganha valor real para o educando quando ultrapassa os mu-

ros da teoria escolar e passa a ser compartilhado, socializado e ressignificado coletivamente em benefício de um meio social concreto.

CONCLUSÃO

A experiência pedagógica desenvolvida em torno do "Parafuso de Arquimedes" na Escola CEU EMEF Maria Clara Machado revelou-se um fecundo laboratório de inovação educativa, evidenciando que a Cultura Maker, quando articulada intencionalmente ao currículo, é capaz de ressignificar a relação dos estudantes com o conhecimento científico e tecnológico (PAPERT, 1994; VALENTE, 2018). Ao longo de todo o percurso, a tecnologia digital e a fabricação física deixaram de ser meros ornamentos didáticos para se tornarem meios de expressão, autoria e intervenção social.

Os principais aprendizados e contribuições deste trabalho podem ser sintetizados em três eixos fundamentais:

A Desmitificação da Tecnologia pela Práxis: Ao investigarem empiricamente o mecanismo e se apropriarem da cultura do remix, os estudantes compreenderam a tecnologia não como um pacote fechado de consumo, mas como um campo aberto de criação, modificação e colaboração. A transição da pesquisa digital para o teste prático de maquetes e brinquedos consolidou uma aprendizagem viva, onde o erro foi ressignificado como etapa metodológica indispensável para o aprimoramento.

O Protagonismo como Conquista Gradual: O projeto demonstrou, na prática, que o protagonismo discente não se limita ao ato de "deixar os alunos participarem" de forma livre e sem direcionamento. Trata-se de um processo processual e planejado, que se fortalece à medida que o educador oferece andaimes pedagógicos para que os jovens avancem de tarefas operacionais e investigativas para atribuições decisórias, avalativas e, finalmente, colaborativas e plenamente autônomas (SÃO PAULO, 2019).

A Função Social do Conhecimento: O ápice do projeto — a produção das lembranças para a I Jornada Pedagógica — coroou a proposta ao oferecer utilidade e valor real ao fazer dos estudantes dentro de sua comunidade escolar. Ao projetarem uma solução para uma demanda concreta da escola e orientarem os próprios educadores no processo de impressão 3D, os discentes vivenciaram a dimensão mais profunda da autonomia cidadã.

Em última análise, o projeto materializou a clássica premissa freireana de que ensinar consiste em criar as condições para que o conhecimento seja produzido e construído pelos próprios sujeitos (FREIRE, 1996). Ao saírem do papel de espectadores para se tornarem projetistas, inventores e consultores tecnológicos, os estudantes do 7º ano reafirmaram seu papel como autores do próprio aprendizado e legítimos agentes de transformação cultural na escola pública.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo. Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. In: WALTER-HERRMANN, J.; BÜCHING, C. (org.). FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 203-222.

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

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VALENTE, José Armando. A Cultura Maker na Educação: criando oportunidades para a construção do conhecimento. Revista de Estilos de Aprendizagem, v. 11, n. 23, p. 18-31, 2018.

RESUMO
Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre a importância da Educação Ambiental na formação de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, abordando a necessidade de repensar a relação entre seres humanos e meio ambiente diante da crise socioambiental contemporânea. A discussão parte da premissa de que não se trata de "salvar o planeta", mas de garantir condições para a própria sobrevivência humana. O estudo problematiza a visão antropocêntrica que coloca o ser humano como centro do universo, destacando a urgência de construir uma consciência ecológica crítica desde a infância. A pesquisa fundamenta-se em autores como Reigota, Jacobi e Oliveira, além da Constituição Federal de 1988 e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). A análise evidencia que a Educação Ambiental se configura como ferramenta de transformação social que visa desenvolver competências, habilidades participativas e valores éticos como solidariedade e responsabilidade coletiva. A escola emerge como espaço privilegiado para essa formação, cabendo ao professor atuar como mediador na construção de conhecimentos que articulem teoria e prática cotidiana. O texto examina os desafios socioambientais brasileiros, como degradação do solo, poluição hídrica, gestão inadequada de resíduos sólidos e exclusão social. Constata-se um distanciamento entre a legislação ambiental e sua efetiva implementação nas escolas, decorrente da falta de conhecimento da população sobre seus direitos e do desinteresse institucional. A pesquisa explora possibilidades pedagógicas concretas, destacando a construção de hortas escolares com materiais recicláveis como atividade interdisciplinar significativa. Essa prática permite trabalhar conceitos como alimentação saudável, reaproveitamento de resíduos e trabalho colaborativo, aproximando os alunos da natureza de forma vivencial. A metodologia dialoga com as proposições de Delizoicov sobre o aluno como sujeito da aprendizagem e de Demo sobre o educar pela pesquisa. Conclui-se que a efetivação da Educação Ambiental nas séries iniciais depende da formação continuada de professores, da inserção transversal do tema no currículo escolar e do compromisso institucional com práticas pedagógicas participativas. A transformação da relação homem-natureza requer a construção de novos valores que reconheçam a interdependência entre todos os seres vivos, formando cidadãos capazes de multiplicar práticas sustentáveis para as presentes e futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presente em discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais.

Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo.

Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo. Nesta pesqui-

sa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade. Considerando o papel imprescindível da Escola diante da necessidade da conscientização e da mudança de hábitos, será desenvolvido a seguir um estudo acerca do tema.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável. Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade. O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, o que possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

> [...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

A solidariedade é um dos eixos mais importantes da Educação Ambiental, pois a partir dela podemos pensar valores que dizem respeito tanto ao indivíduo, quanto à sociedade como um todo, como os comportamentos de consumo, de acordo com Jacobi (2012). Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade. Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana.

No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente. Este processo de degradação compromete a qualidade de vida, especial-

mente nos países mais desenvolvidos, uma vez que as políticas públicas geralmente não tratam os problemas ambientais de forma prioritária e emergencial.
Como resultado desta política constata-se o aumento da proliferação de doenças, a exposição da população a miséria a um ambiente insalubre e degradado, o que vem ferir alguns dos principais direitos constitucionais do cidadão, tais como a dignidade da pessoa humana, a saúde e o direito a um meio ambiente equilibrado, que garanta a qualidade de vida dos presentes e futuras gerações.
No Brasil, a ameaça a biodiversidade está presente em todos os biomas, em decorrência, principalmente, do desenvolvimento desordenado de atividades produtivas. A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões a céu aberto (ProNEA, 2005).
Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostos as intempéries da natureza.
Também inclui nesta discussão o fato de que uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção 'naturalizada' do meio ambiente, acreditando que apenas o lixo contribui para a sua degradação.
Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17)

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere as dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados a consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos.

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.
Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática é tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acumulo de resíduos, desperdício de água entre outras.
A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.
Logo, discutir os problemas ambientais e estar de frente a inúmeros questionamentos, tais como: o que é e o que não é considerado lixo? É possível reaproveitar o lixo? O que é reciclagem? O que é coleta seletiva e qual a sua importância para a preservação ambiental? Quem são os culpados por tantos problemas ambientais? Por que está ocorrendo um desequilíbrio na relação homem/natureza? A Educação Ambiental é um direito? Há alguma legislação que garanta a prática da Educação Ambiental nas instituições de ensino?
A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225, §1o, VI, estabelece a obrigação do Poder Público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica a população, titular do direito ao meio ambiente. O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no dever para com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.
Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prá-

tica. Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores. A Constituição Brasileira também apresenta considerações sobre educação e meio ambiente, enfatizando aspectos da educação como instrumento de inclusão social, que possui, entre outras, a função de contribuir para que o meio ambiente seja ecologicamente equilibrado, de modo que haja qualidade de vida, como consta: Art. 225.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente.

Falar de Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve perpassar toda e qualquer disciplina, de modo que todas podem apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012). As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedade passou a perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estava causando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da população apresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate.

Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade por meio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensando permanentemente, e envolver os diversos atores que fazem parte da questão. Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos. A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente.

A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade. Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promova a união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, para que a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguem a ricos e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Existe a necessidade de cuidar para que a reflexão sobre as ações seja constante, de maneira que pensemos sobre nossa existência e o papel ativo que possuímos no processo de manutenção de nossas vidas no planeta. Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos reside na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para o mundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para aluno como parte do processo de aprendizagem. Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção é sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer a luz questões sobre o tema acima enunciado. Assim, uma primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa prática em sala de aula e "reconhecer que nosso aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação". Isto equivale a dizer que "não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito" (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem é o resultado das ações de um indivíduo, e não de qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivência cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento, dito científico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda é fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização. Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento. Educar é formar informando e informar formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno é o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

> Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores têm um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel, é preciso pensar sobre quem é esse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e "a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada especifica da sociedade, que a utiliza profissionalmente" (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto políticas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional. As ciências físico-naturais têm um grande papel quanto a prática simbolizadora que permite a construção de imagem sobre o nosso meio natural e social. A escola é apenas um dos espaços onde tais explicações e linguagens são construídas e a menos que a ciência como conhecimento se faça acessível e inteligível, os enunciados simplesmente memorizadores serão facilmente esquecidos em poucos dias.

O que se pretende é a incorporação do conhecimento de forma profunda e duradoura, e isto só se conseguirá após um processo de aprendizagem significativa que envolva os sujeitos, no caso, os educandos.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados. Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar a resposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são "muito positivas, deixando para depois deste momento de investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas

encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados" (BIZZO, 2002, p. 50).

É o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Temos como sujeito aquele destinado à competência, sendo a inovação resultado do domínio do conhecimento e da capacidade de intervenção. A ética da competência integra o discurso desse autor, que enfatiza:

A proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais:

- a convicção de que a educação pela pesquisa e a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política e o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- e a definição da educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 2003, p. 5).

Nessa perspectiva, a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações, para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de atividades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABEI; MORAIS, 2013).

Uma horta feita em ambiente escolar configura uma atividade de cunho multidisciplinar, podendo ser utilizada pela professora para que diversos temas sejam abordados, passando pela questão da alimentação saudável, o que são e como atuam os agrotóxicos, considerando os riscos que representam à saúde humana, entre outras possibilidades de diálogo e reflexão fomentados pelo professor mediador do desenvolvimento e da construção do conhecimento de seus alunos a respeito do tema.

Silva (2012) firma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de forma consciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão da Sustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar. A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, pois esta se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam.

A escola é o espaço de debate e construção de saberes que pode intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente. Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem aprender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A escola consolida seu compromisso com o meio ambiente por meio do cultivo de uma horta orgânica, e promove a mobilização e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos no que tange a aspectos como

alimentação, nutricional, ambiental, a colaboração, o trabalho em equipe. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processo pode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens.

Assim, uma maneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014). A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindo sobre questões importantes para sua comunidade.

Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015). Ao longo da história, o ser humano tem buscado formas de modificar sua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade.

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que está vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sabias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verifi-
i
car que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamente com o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão, bem como os aspectos ambientais que abrangem desde o local até o global, de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhar das pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar pro-

mover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BIZZO, Nélio. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. In: Revbea, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

CUNHA, V. T. da. Horta na escola: uma forma didática de trabalhar a sustentabilidade. In: Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais, Aquidabã, DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.

GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, 2015.

JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012.

LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. In: V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.

LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: Revista Brasileira de Educação e Saúde. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.

MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. O ensino da educação ambiental. In: Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.

OLIVEIRA, Odisseia Boaventura; BARRA, Vilma Marcassa. Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino das ciências naturais. Curso de Pedagogia séries iniciais do ensino fundamental da modalidade de educação a distância. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.
ProNEA. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO AMBIENTAL. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.

RIBEIRO, G. M.; et al. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional. In: Revista Extendere. v.3, n.1, jan. a jun/2015.

SANTOS, T.; SABEI, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: IX Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SARAIVA, M. de A.; et al. Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental. In: Revista Extensão em Ação, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da; et al. A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina – PE. In: Revista de Extensão da Univasf, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAÍ, 2012.

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação - LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE INTERAÇÕES, LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar o processo de alfabetização na educação infantil a partir de uma perspectiva que valoriza as interações, a linguagem e a construção de sentidos pelas crianças. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em autores que discutem o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem da linguagem escrita, considerando diferentes concepções pedagógicas. Pressupõe-se que a alfabetização não está restrita à simples decodificação de códigos linguísticos, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo cenário cultural e relações que se estabelecem no ambiente escolar. Ressalta-se o papel do docente enquanto mediador do conhecimento, responsável pela promoção de situações significativas de aprendizagem que considerem o tempo, as vivências e as experiências das crianças. Considera-se que a alfabetização na educação infantil é um processo contínuo, dinâmico e integrado ao desenvolvimento integral da criança, no qual o brincar, a interação social e a linguagem possuem importante papel na construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Linguagem; Aprendizagem Interação; Educação Infantil.

ABSTRACT
This article aims to analyze the literacy process in early childhood education from a perspective that values interactions, language, and the construction of meaning by children. The research is based on a qualitative, bibliographic approach, drawing on authors who discuss child development and the processes of learning written language, considering different pedagogical conceptions. It is assumed that literacy is not limited to the simple decoding of linguistic codes but involves social practices of reading and writing mediated by the cultural context and the relationships established within the school environment. The role of the teacher as a mediator of knowledge is emphasized, being responsible for promoting meaningful learning situations that consider children's time, experiences, and lived realities. Literacy in early childhood education is understood as a continuous, dynamic process integrated into the child's overall development, in which play, social interaction, and language play an important role in the construction of knowledge.

KEYWORDS: Literacy; Language; Learning; Interaction; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação infantil tem sido amplamente debatida no campo educacional, principalmente diante das transformações sociais e das novas demandas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, pesquisadores e educadores destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil, promovendo experiências significativas e participativas já.

As discussões sobre alfabetização infantil também evidenciam a necessidade de superar métodos exclusivamente tradicionais, priorizando abordagens que favoreçam a interação, a ludicidade e a participação ativa das crianças. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção significativa do conhecimento na escola.

Tradicionalmente associada ao ensino formal da leitura e da escrita, a alfabetização vem sendo ressignificada à luz de novas abordagens teóricas que consideram a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, capaz de interagir, interpretar e atribuir sentidos ao mundo que a cerca desde muito cedo. Essa perspectiva rompe com concepções mecanicistas e valoriza os processos de aprendizagem como fenômenos dinâmicos, sociais e historicamente situados.

À luz dessa perspectiva, a educação infantil

deixa de ser entendida apenas como uma preparação para o ensino fundamental e passa a ocupar um papel essencial no desenvolvimento da criança. Nesse contexto, reconhece-se a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos por meio das experiências, das interações sociais e das vivências proporcionadas no ambiente escolar diariamente.

Essa concepção rompe com práticas tradicionais e escolarizantes que limitam a infância a conteúdos mecânicos e repetitivos, valorizando abordagens pedagógicas mais humanizadas e significativas. Assim, consideram-se as particularidades de cada criança, seus diferentes ritmos de aprendizagem, além da importância das interações, da brincadeira e da linguagem como elementos fundamentais no processo educativo infantil.

Nesse ambiente, as experiências vivenciadas pelas crianças, suas interações com os pares e com os adultos, bem como o contato com diferentes linguagens, desempenham papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. Ao interagir em contextos diversos, a criança constrói conhecimentos de forma ativa, apropriando-se de significados e ampliando suas formas de expressão. Essas vivências favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da socialização, evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Ao participar de contextos ricos em estímulos e significados, a criança amplia suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo, construindo sentidos a partir das relações estabelecidas. Assim, a aprendizagem ocorre de forma integrada e significativa, favorecendo a inserção progressiva nas práticas sociais da linguagem.

Como aponta Magda Soares (2007), alfabetizar ultrapassa o simples ensino da leitura e da escrita, pois envolve também a inserção do indivíduo nas práticas sociais da linguagem. Dessa maneira, a alfabetização permite que a criança compreenda, interprete e utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, tornando esse aprendizado mais significativo, funcional e relacionado às experiências vivenciadas no cotidiano escolar e social.

Este estudo discute a alfabetização na perspectiva da educação infantil, destacando a importância das interações, da linguagem e da construção de sentidos no processo educativo. Nesse contexto, a criança é compreendida como sujeito ativo na construção do conhecimento, participando de experiências que favorecem o desenvolvimento da comunicação, da aprendizagem e da inserção nas práticas sociais da linguagem desde os primeiros anos escolares.

Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor como mediador das aprendizagens, bem como sobre as práticas pedagógicas que favorecem um processo de alfabetização significativo, contextualizado e alinhado às necessidades e potencialidades das crianças, respeitando seus tempos, suas experiências e suas formas de expressão.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização na educação infantil tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, principalmente em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse nível de ensino. Essas discussões demonstram a necessidade de repensar métodos tradicionais centrados apenas na repetição e na decodificação mecânica das palavras, buscando estratégias mais significativas que valorizem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar cotidiano.

Nesse contexto, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo amplo e complexo, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos presentes nas vivências infantis. Conforme destacam Magda Soares (2007) e Lev Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências construídas no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da construção significativa do conhecimento.

Tradicionalmente relacionada ao ensino formal da leitura e da escrita, a alfabetização vem sendo ressignificada por novas abordagens teóricas que compreendem a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, reco-

nhece-se que, desde muito cedo, a criança é capaz de interagir, interpretar situações e atribuir sentidos ao mundo ao seu redor, desenvolvendo aprendizagens significativas por meio das experiências e relações sociais vivenciadas (Camargo; Serzoski, 2023).

Tal perspectiva rompe com concepções mecanicistas baseadas apenas na repetição, na memorização e na reprodução de conteúdos, valorizando práticas pedagógicas mais reflexivas e participativas. Nesse contexto, os processos de aprendizagem passam a ser entendidos como fenômenos dinâmicos, sociais e historicamente construídos, nos quais a interação, a linguagem e as vivências infantis desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral da criança.

Nessa abordagem, a construção do conhecimento ocorre por meio das interações e das experiências significativas vivenciadas pelas crianças, considerando seus contextos culturais e sociais. A aprendizagem deixa de ser entendida como um processo passivo e passa a ser concebida como uma atividade ativa e mediada, na qual o sujeito participa da produção de sentidos e da apropriação da linguagem (Vygotsky, 1991; Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ganha destaque, nesse contexto, a compreensão de que o processo de alfabetização se inicia antes mesmo do ingresso da criança no ensino fundamental, por meio das experiências cotidianas com a linguagem oral e escrita. Dessa maneira, as vivências familiares, escolares e sociais contribuem para que a criança desenvolva contato inicial com diferentes formas de comunicação, favorecendo a construção progressiva de conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e à interpretação do mundo.

O contato com diferentes portadores de texto, como livros, histórias, rótulos, músicas e jogos simbólicos, contribui significativamente para o desenvolvimento infantil. Conforme destacam Ferreiro (2001) e Andrade (2024), a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita de forma gradual, desenvolvendo habilidades linguísticas, cognitivas e sociais fundamentais para o processo de alfabetização e aprendizagem significativa.

Estudos recentes apontam que práticas mediadas e contextualizadas favorecem o desenvolvimento de competências iniciais de leitura e escrita de forma mais significativa, pois consideram o contexto sociocultural das crianças e promovem situações reais de uso da linguagem, ampliando sua participação ativa no processo de aprendizagem (Macedo, 2025; Konkewicz et al., 2026).

A alfabetização deixa de ser vista como um momento pontual e passa a ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e progressivo, que se desenvolve em diferentes contextos e situações de aprendizagem, envolvendo experiências sociais, culturais e linguísticas que contribuem para a construção de sentidos e para o desenvolvimento integral da criança.

No âmbito dessa discussão, a educação infantil passa a ser compreendida não apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas como um espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento integral, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo educativo, inserida em práticas significativas e contextualizadas.

Nesse ambiente, as experiências vivenciadas pelas crianças, suas interações com os pares e com os adultos, bem como o contato com múltiplas linguagens, desempenham papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico, favorecendo a construção de conhecimentos, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento das capacidades de expressão e comunicação.

Conforme aponta Magda Soares (2007), alfabetizar vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever, pois envolve também a inserção do indivíduo nas práticas sociais da linguagem. Dessa forma, a alfabetização permite que a criança compreenda, interprete e utilize a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano, tornando esse aprendizado mais significativo, funcional e relacionado às experiências sociais vivenciadas.

Nesse contexto, a alfabetização articula-se ao letramento ao considerar os usos sociais da língua e a participação ativa do sujeito em práticas culturais mediadas pela linguagem. Assim, o desenvolvimento da leitura e da escrita amplia as possibilidades de interação, comunicação e construção de sentidos,

favorecendo a autonomia da criança e sua inserção crítica e participativa nos diferentes contextos sociais e educacionais.

Dessa forma, este artigo busca discutir a alfabetização na perspectiva da educação infantil, enfatizando a importância das interações, da linguagem e da construção de sentidos no processo educativo, considerando-se a criança como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de desenvolver conhecimentos por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, das relações sociais e do contato contínuo com diferentes práticas de linguagem e comunicação.

Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor como mediador das aprendizagens, responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a participação ativa das crianças, promovendo um ambiente rico em estímulos, diálogo e possibilidades de expressão (Vygotsky, 1991; Andrade, 2024).

Discute-se, também, a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos, respeitando seus tempos, suas experiências e suas formas de expressão, de modo a garantir uma alfabetização significativa, contextualizada e comprometida com a formação integral da criança (Soares, 2007; Morais e Silva, 2025; Castro; Nogueira; Ferreira, 2023).

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à aprendizagem da linguagem. Segundo Vygotsky (1991), o conhecimento se constrói por meio das relações sociais, mediado pela linguagem e pelas experiências compartilhadas. O desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança ocorre a partir da interação com o outro, o que amplia sua forma de pensar e de se expressar (Vygotsky, 1991; Andrade, 2024).

Sob essa ótica, o ambiente escolar favorece momentos de interação entre crianças e adultos, incentivando o diálogo, a troca de ideias e a construção do conhecimento de modo coletivo. A aprendizagem acontece quando há um espaço de colaboração, no qual o educador age como mediador, orientando e incentivando para uma participação ativa dos estudantes (Vygotsky, 1991; Brasil, 2018). As práticas pedagógicas que atribuem valor à escuta, à participação e ao protagonismo infantil contribuem de forma significativa para o desenvolvimento holístico.

As interações são significativamente importantes para desenvolver a autonomia e a capacidade de expressão, aspectos necessários para o processo de alfabetização. Quando participa de atividades significativas e contextualizadas, a criança atribui sentido à linguagem escrita, entendendo sua função social e seu uso em diversos contextos. Dessa forma, amplia suas possibilidades de comunicação, desenvolve o pensamento crítico e fortalece sua participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2007; Braga; Barbosa; Baeta, 2025).

LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A linguagem é elemento central no processo de alfabetização, sendo responsável pela mediação das relações sociais e pela construção de significados. Segundo Bakhtin (2003), trata-se de um fenômeno essencialmente social, constituído nas interações entre os sujeitos e atravessado por contextos históricos e culturais, o que evidencia sua importância na formação do pensamento e na comunicação humana.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem ocorre por meio do uso significativo em situações reais de comunicação, o que reforça seu papel fundamental no desenvolvimento infantil. Assim, a criança aprende ao interagir, dialogar e participar de práticas sociais, construindo sentidos e ampliando suas capacidades linguísticas de forma progressiva e contextualizada (Bakhtin, 2003; Vygotsky, 1991).

Na educação infantil, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma integrada às experiências vividas pelas crianças, incluindo brincadeiras, narrativas, músicas e outras atividades lúdicas, que favorecem a expressão, a imaginação e a interação social, elementos essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades comunicativas (Brasil, 2018; Soares, 2007).

Essas práticas contribuem para a ampliação

do repertório linguístico e para a construção de sentidos, possibilitando que a criança se apropriе gradativamente das funções sociais da linguagem, compreendendo seus usos em diferentes contextos e ampliando suas formas de expressão e comunicação (Soares, 2007; Brasil, 2018).

Nesse processo, a linguagem é vivenciada de forma significativa, articulada às experiências cotidianas e às interações sociais, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e sua inserção nas práticas culturais letradas (Soares, 2007; Brasil, 2018), ao possibilitar a construção de sentidos, ampliação do repertório linguístico e participação ativa nos diferentes contextos sociais e escolares. Estudos recentes, como os de Braga, Barbosa e Baeta (2025), indicam que contextos interativos favorecem o desenvolvimento da oralidade e das habilidades iniciais de leitura e escrita, ao promoverem a participação ativa das crianças em práticas sociais significativas de linguagem. Tais evidências reforçam a importância de propostas pedagógicas que priorizem a interação, o diálogo e o uso funcional da linguagem no cotidiano escolar, contribuindo para um processo de alfabetização mais contextualizado e efetivo.

O processo de alfabetização deve considerar a linguagem em sua dimensão social e cultural, valorizando as experiências prévias das crianças e promovendo situações em que possam expressar suas ideias, interagir com diferentes gêneros discursivos e interpretar o mundo ao seu redor de maneira crítica e significativa (Bakhtin, 2003; Andrade, 2024).

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor desempenha papel fundamental no processo de alfabetização, sendo responsável por criar condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e contextualizada. Nesse sentido, sua atuação deve promover práticas pedagógicas que considerem as experiências das crianças, estimulem a participação ativa e favoreçam a construção de sentidos no uso da linguagem escrita, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a ampliação das capacidades comunicativas infantis.

Nessa perspectiva, a atuação docente articula intencionalidade pedagógica e sensibilidade às vivências infantis, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do próprio processo de aprendizagem. Conforme orienta o Ministério da Educação (Brasil, 2018) e destaca Magda Soares (2007), o professor deve valorizar as interações, a escuta e as experiências das crianças, favorecendo práticas educativas mais inclusivas, participativas e significativas na educação infantil.

Sua atuação deve estar pautada na compreensão das necessidades, dos interesses e das potencialidades das crianças, considerando suas experiências e diferentes formas de aprender. Nesse contexto, o professor precisa planejar atividades que despertem a curiosidade, incentivem a participação ativa e estimulem o interesse pela linguagem escrita, promovendo experiências educativas significativas que contribuam para o desenvolvimento infantil de maneira ampla e participativa.

O docente organiza situações de aprendizagem diversificadas que envolvem interação, diálogo, brincadeiras e o uso significativo da linguagem em diferentes contextos sociais. Como ressalta Andrade (2024), essas práticas favorecem o desenvolvimento progressivo das competências de leitura e escrita, permitindo que a criança amplie suas habilidades comunicativas e construa conhecimentos de forma mais significativa, contextualizada e relacionada às vivências do cotidiano escolar e social.

Nessa perspectiva, o docente assume a função de mediador do conhecimento, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a interação, o diálogo e a construção de sentidos, promovendo a participação ativa das crianças e contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e linguísticas de forma significativa e contextualizada (Vygotsky, 1991).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças constroem hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, sendo essencial que o professor reconheça, valorize e acompanhe essas produções no cotidiano escolar, promovendo intervenções pedagógicas que respeitem seus níveis de desenvolvimento e contribuam para o avanço gradual na com-

preensão do sistema de escrita.

A intervenção pedagógica deve ser intencional e sensível aos diferentes níveis de desenvolvimento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e promovendo avanços progressivos em seu processo de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1999; Ferreiro, 2001), considerando a mediação docente como elemento fundamental para a construção do conhecimento e práticas reflexivas em sala de aula.

Essa compreensão contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no protagonismo infantil, valorizando as experiências, os saberes e as formas de expressão das crianças, além de promover um ambiente de aprendizagem mais participativo, significativo e respeitoso às diferenças individuais, fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes na escola e no cotidiano.

É importante que o professor utilize diferentes estratégias metodológicas, como contação de histórias, jogos, rodas de conversa e produção de textos coletivos, de modo a tornar o processo de alfabetização mais dinâmico, interativo e significativo, favorecendo o engajamento das crianças e ampliando suas possibilidades de participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

Tais práticas favorecem a inserção da criança em contextos reais de uso da linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão e compreensão, ao permitir que participe de situações significativas de comunicação e desenvolva competências relacionadas à leitura e à escrita de forma contextualizada (Soares, 2007; Brasil, 2018).

Dessa forma, o trabalho docente, quando fundamentado em abordagens teóricas consistentes e práticas diversificadas, contribui efetivamente para uma alfabetização que articula linguagem, interação e construção de sentidos, promovendo o desenvolvimento integral da criança e sua inserção crítica nas práticas sociais (Morais e Silva, 2025; Braga; Barbosa; Baeta, 2025).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise sistemática de obras clássicas e contemporâneas, bem como de artigos científicos publicados em bases reconhecidas, como SciELO e BVS, que abordam a alfabetização na educação infantil.

A escolha por esse tipo de pesquisa justifi-

ca-se pela necessidade de compreender, em profundidade, os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam as práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização, especialmente no que se refere às interações, à linguagem e à construção de sentidos.

Para a seleção do corpus teórico, foram adotados critérios como a relevância acadêmica dos autores, a atualidade das publicações — com prioridade para produções entre 2000 e 2025 — e a aderência ao tema investigado, garantindo a consistência teórica e a pertinência das discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

Assim, foram incluídas obras de referência no campo da alfabetização e do desenvolvimento infantil, como Vygotsky (1991), Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2007), além de estudos recentes que discutem as práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de descritores como "alfabetização", "educação infantil", "linguagem" e "interação", combinados em diferentes estratégias de busca.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, de caráter descritivo analítico, buscando identificar convergências teóricas, conceitos-chave e contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno investigado, de modo a possibilitar uma leitura crítica e aprofundada dos materiais selecionados.

Nesse processo, os textos foram lidos, organizados e categorizados de acordo com eixos temáticos previamente definidos, tais como o papel das interações sociais, a função da linguagem no desenvolvimento infantil e a mediação pedagógica no processo de alfabetização, permitindo uma sistematização coerente e articulada das informações analisadas.

A abordagem qualitativa adotada permite compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os as-

pectos sociais, culturais e históricos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem (MINAYO, 2001). E, ainda, possibilita uma análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de conhecimentos que dialogam com a realidade educacional e com as demandas contemporâneas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na perspectiva da educação infantil deve ser compreendida como um processo amplo e complexo, que envolve não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e linguísticas das crianças. Trata-se de um percurso que se inicia nas primeiras interações com o mundo letrado, mediado pelas experiências vivenciadas no cotidiano e pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, evidenciando o caráter social e histórico da aprendizagem.

A criança não é vista como receptora passiva de conteúdos, mas como protagonista na construção do conhecimento, participando ativamente do processo de aprendizagem. Nesse sentido, ela elabora hipóteses, experimenta possibilidades e atribui significados à linguagem escrita em diferentes situações do cotidiano, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e comunicativas por meio das interações estabelecidas no ambiente escolar e nas experiências vivenciadas desde a infância.

Conforme destacam Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as crianças constroem compreensões sobre a escrita desde muito cedo, tornando essencial que o processo educativo reconheça e valorize essas produções infantis. Dessa maneira, as práticas pedagógicas devem respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, as experiências e as formas de expressão das crianças, favorecendo uma alfabetização mais significativa e participativa.

Ao valorizar as interações, a linguagem e a construção de sentidos, a prática pedagógica contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de utilizar a linguagem de forma significativa em diferentes contextos sociais. A inserção em práticas sociais de leitura e escrita possibilita que a criança compreenda a função social da linguagem, ampliando sua capacidade de comunicação, expressão e interpretação do mundo.

A alfabetização deixa de ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas e passa a ser entendida como um processo social e cultural, diretamente relacionado à vivência e à participação ativa dos sujeitos em seu meio. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever implica apropriar-se das práticas sociais da linguagem, compreendendo seus usos e funções em diferentes contextos, o que reforça o caráter significativo e contextualizado da aprendizagem.

A educação infantil assume papel fundamental, uma vez que constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. As experiências proporcionadas nesse ambiente — como brincadeiras, interações, narrativas e atividades lúdicas — favorecem o desenvolvimento da linguagem e estimulam o interesse pela leitura e pela escrita.

A diversidade de práticas pedagógicas contribui para a construção do conhecimento de forma mais significativa, respeitando os diferentes tempos, ritmos e singularidades de cada criança. Nesse contexto, a alfabetização torna-se mais efetiva e inclusiva, pois considera as necessidades individuais dos alunos e favorece experiências de aprendizagem que estimulam a participação, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas no ambiente escolar.

Ao considerar as diferenças individuais e promover estratégias pedagógicas diversifi-
i
cadas, o processo educativo torna-se mais equitativo e acessível a todos os estudantes. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, valorizando a mediação do professor, as interações sociais e as experiências compartilhadas como elementos fundamentais para a construção significativa do conhecimento na educação infantil.

Ressalta-se a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, responsável por promover experiências que favoreçam o desenvolvimento inte-

gral das crianças. Cabe ao docente planejar e organizar situações didáticas que estimulem a curiosidade, a participação e o protagonismo infantil, criando um ambiente rico em estímulos e possibilidades de expressão. Sua atuação deve estar fundamentada em concepções teóricas consistentes e em práticas pedagógicas que valorizem a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A alfabetização, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo e progressivo, que se inicia na educação infantil e se estende ao longo da vida escolar, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Ao considerar a linguagem como prática social e a criança como sujeito ativo, torna-se possível promover uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Alfabetização e letramento de crianças: funções docentes na relação com o saber. Psicologia Escolar e Educacional, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972024000400014. Acesso em: 10 abr. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250924/mod_resource/content/1/Bakhtin_Estetica_ da_Criacao_Verbal.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRAGA, Daniel Santos Pereira; BARBOSA, Ana Paula Pedersoli; BAETA, Raquel Cristina. Leitura e escrita no currículo e nas práticas da Educação Infantil: um estudo de caso. Educação em Revista, v. 41, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRANDELERO CAMARGO, Gisele; SERZOSKI, Ana Claudia Carvalho. Alfabetização e letramento na educação infantil: a perspectiva da criança. Revista Contexto & Educação, v. 38, n. 120, 2023. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 09 abr. 2026.

CASTRO, Estela Souza de. A leitura e a escrita na Educação Infantil: problematizações sobre o curso alfabetização baseada na ciência. Universidade Federal do Rio Grande/RS. 2023. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/1b6d6790e-71745abe94dea3e83b89259. pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/410204/mod_resource/content/1/psicogenese-dalingua-escrita.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

KONKEWICZ, Bruno dos Santos et al. Caminhos neurocognitivos para a alfabetização: uma investigação do GraphoGame Brasil na educação infantil. SciELO Preprints, 2026. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/. Acesso em: 10 abr. 2026.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. As múltiplas facetas da alfabetização na obra de Magda Soares. Educação e Pesquisa, v. 51, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/. Acesso em: 10 abr. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: contribuições teóricas para o ensino da escrita. Educação e Pesquisa, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jx3DHHJNrrQLwjNCVpBV5Yc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2026.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Presença Pedagógica - Dicionário Crítico da Educação. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica. 4. Ed. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/edu/Vygotsky/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS E VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

GABRIEL HENRIQUE DE FREITAS GONÇALVES

RESUMO

Este artigo analisa a distribuição territorial de eventos climáticos extremos e suas relações com a vulnerabilidade socioambiental no Brasil. O objetivo é discutir por que secas, inundações, ondas de calor e incêndios produzem impactos desiguais entre regiões, cidades e grupos sociais. Utilizou-se abordagem quali-quantitativa, com pesquisa bibliográfica e documental baseada em relatórios do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais, da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, do Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional, do MapBiomas e em estudos científicos recentes. Foram sistematizados indicadores referentes ao ano de 2024, período marcado por recordes de temperatura, seca de grande extensão, enchentes no Rio Grande do Sul e incêndios em diferentes biomas. Os resultados indicam que o desastre não decorre somente da intensidade do fenômeno físico. Exposição de assentamentos, precariedade de infraestrutura, ocupação de áreas de risco, desigualdade de renda e limitada capacidade institucional ampliam perdas humanas e materiais. A seca severa e extrema alcançou 1.400 municípios no trimestre julho-agosto-setembro de 2024, enquanto Amazônia e Cerrado registraram áreas queimadas estimadas em 12 e 20 milhões de hectares. As inundações gaúchas evidenciaram a interação entre chuva persistente, bacias hidrográficas urbanizadas e vulnerabilidades acumuladas. Conclui-se que adaptação climática e redução de riscos devem integrar planejamento urbano, gestão de bacias, proteção social, monitoramento e participação comunitária. A Geografia contribui ao identificar diferenças de exposição, redes de dependência e escalas de governança necessárias para construir territórios mais resilientes.

PALAVRAS-CHAVE: eventos extremos; vulnerabilidade socioambiental; risco de desastres; mudanças climáticas; território.

ABSTRACT

The article analyzes the territorial distribution of climate extremes and socioenvironmental vulnerability in Brazil. A qualitative and quantitative review uses recent reports from Cemaden, ANA, the Ministry of Integration and Regional Development, MapBiomas and scientific studies. Indicators from 2024 show record heat, widespread drought, major floods and extensive fires. Results demonstrate that disasters emerge from the interaction between hazards, exposure, infrastructure deficits and social inequality. Severe drought reached 1,400 municipalities during part of 2024, while the Amazon and Cerrado recorded extensive burned areas. Climate adaptation must combine urban planning, watershed management, social protection, monitoring and community participation.

KEY-WORDS: climate extremes; socio-environmental vulnerability; disaster risk; climate change; territory.

INTRODUÇÃO

Os eventos climáticos extremos tornaram-se uma questão central para a análise geográfica do território brasileiro. Secas prolongadas, chuvas intensas, inundações, ondas de calor e incêndios florestais atingem regiões com características ambientais e sociais distintas. Embora os fenômenos atmosféricos possuam dinâmica própria, os impactos dependem da localização das pessoas, da infraestrutura disponível, da qualidade das moradias e da capacidade de prevenção. O relatório sobre o estado do clima no Brasil registrou que 2024 foi o ano mais quente da série nacional desde 1961, com anomalia de temperatura de aproximadamente 0,79 °C em relação à média de 1991-2020 (CEMADEN, 2025).

A noção de desastre adotada neste estudo evita atribuir as perdas exclusivamente à natureza. Uma chuva intensa pode causar transtornos limitados em áreas com drenagem, contenção, alerta e ocupação adequa-

da, mas produzir mortes e deslocamentos onde a urbanização é precária. Da mesma forma, a seca meteorológica torna-se crise humanitária quando comunidades dependem de fontes frágeis de água, renda agrícola instável e baixa cobertura de proteção social. O risco resulta da interação entre ameaça, exposição e vulnerabilidade, componentes distribuídos de modo desigual no espaço.

O problema de pesquisa consiste em compreender como os eventos climáticos extremos se articulam às desigualdades socioambientais brasileiras. A hipótese é que a intensidade crescente dos fenômenos amplia riscos existentes, porém as maiores perdas se concentram onde processos históricos produziram ocupação insegura, degradação ambiental e limitada capacidade de resposta. Essa leitura permite superar explicações que naturalizam desastres e transferem responsabilidade às populações atingidas.

O objetivo geral é analisar a relação entre extremos climáticos e vulnerabilidade socioambiental no território brasileiro. Os objetivos específicos são: discutir conceitos de risco e desastre; sistematizar indicadores recentes sobre seca, fogo e inundações; examinar o caso das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul; e apresentar diretrizes para adaptação e governança. O tema é relevante porque políticas climáticas precisam reconhecer diferenças regionais e sociais para evitar que medidas universais reproduzam desigualdades.

O texto organiza-se em cinco seções. Após a introdução, o referencial aborda a produção social do risco e a capacidade adaptativa. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos. A quarta discute resultados de 2024, utilizando tabelas e gráficos. As considerações finais destacam a necessidade de integrar clima, planejamento territorial, gestão das águas, proteção social e conhecimento comunitário.

RISCO, VULNERABILIDADE E TERRITÓRIO

A Geografia dos riscos considera que os danos dependem da relação entre processos físicos e organização social. A ameaça refere-se à possibilidade de ocorrência de um fenômeno potencialmente danoso; a exposição diz respeito à presença de pessoas, atividades e bens; e a vulnerabilidade expressa fragilidades e capacidades. Garcia (2023) observa que a gestão de risco exige continuidade institucional e recursos, pois ações restritas à emergência não alteram condições que produzem perdas recorrentes. O território revela onde essas condições se sobrepõem.

Mudanças climáticas modificam frequência, intensidade e duração de extremos, mas seus efeitos são mediados por uso da terra, urbanização e desigualdade. Desmatamento e queimadas reduzem umidade e aumentam exposição ao calor; impermeabilização acelera escoamento; ocupação de planícies de inundação coloca moradias no caminho das águas; e a ausência de arborização intensifica ilhas de calor. O Plano Clima Adaptação reconhece que cidades, ecossistemas, povos e setores econômicos demandam estratégias diferenciadas, articuladas à realidade subnacional (BRASIL, 2025a).

A PRODUÇÃO SOCIAL DOS DESASTRES

Desastres são processos, não acontecimentos isolados. Antes do evento, acumulam-se decisões sobre onde construir, quais áreas proteger, como manter infraestruturas e quem recebe informação. Durante a crise, aparecem diferenças de mobilidade, acesso a abrigo e capacidade de interromper o trabalho. Depois, a reconstrução pode restaurar desigualdades ou reduzir vulnerabilidades. O Atlas Digital de Desastres, atualizado com registros de 1991 a 2024, permite observar recorrência municipal e comparar perdas, constituindo base relevante para planejamento (BRASIL, 2025b).

A vulnerabilização continuada é perceptível quando os mesmos territórios enfrentam sucessivos episódios sem solução estrutural. Famílias removem lama, perdem móveis e retomam a moradia porque não dispõem de alternativa. Agricultores familiares atravessam safras reduzidas e endividamento. Trabalhadores expostos ao calor mantêm atividades por necessidade econômica. O evento extremo torna visíveis relações sociais anteriores e pode aprofundá-las por meio de perda patrimonial, interrupção escolar e adoecimento.

A comunicação de risco precisa ser acessível e territorializada. Alertas emitidos em linguagem técnica, sem indicação clara de rotas e abrigos, têm eficácia limitada. Redes comunitárias, escolas, unidades de saúde e associações locais ajudam a traduzir informação e identificar pessoas com mobilidade reduzida. O Cemaden Educação (2023) destaca que mais de oito milhões de pessoas vivem em áreas de risco nos municípios monitorados, reforçando a importância de educação preventiva e participação social.

DESIGUALDADE TERRITORIAL E CAPACIDADE ADAPTATIVA

Capacidade adaptativa corresponde aos recursos disponíveis para antecipar, resistir e recuperar-se. Municípios com equipes técnicas, planos atualizados, dados georreferenciados e orçamento possuem melhores condições de reduzir perdas. Entretanto, grande parte das administrações locais enfrenta rotatividade de pessoal e dependência de transferências. A desigualdade federativa torna a adaptação um desafio de coordenação, pois ameaças atravessam bacias hidrográficas, regiões metropolitanas e biomas.

A renda influencia a possibilidade de contratar seguro, reformar moradia, armazenar água ou deslocar-se temporariamente. Porém, vulnerabilidade não se resume à pobreza. Pessoas idosas, crianças, população com deficiência, povos indígenas, comunidades tradicionais e trabalhadores ao ar livre enfrentam riscos específicos. Varela (2025) argumenta que extremos climáticos mobilizam dimensões subjetivas e coletivas, pois alteram vínculos, memória e percepção de futuro. A resposta deve incorporar saúde mental e reconstrução comunitária.

A infraestrutura verde e azul pode reduzir riscos, desde que não seja tratada como elemento decorativo. Parques inundáveis, recuperação de matas ciliares, solos permeáveis, arborização e proteção de nascentes contribuem para regular água e temperatura. Essas medidas precisam ser combinadas a saneamento, drenagem, habitação segura e manutenção. Caso contrário, projetos valorizam áreas centrais enquanto periferias permanecem expostas. A justiça climática exige que investimentos priorizem territórios com maior risco e menor capacidade de resposta.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa e utiliza revisão bibliográfica e documental. O recorte principal abrange publicações de 2021 a 2026, com ênfase em documentos referentes a 2024. Foram consultados relatórios do Cemaden, da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, do Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional, do Ministério do Meio Ambiente e do MapBiomas, além de artigos científicos sobre vulnerabilidade, saúde e gestão de risco.

Os indicadores selecionados foram: anomalia de temperatura no Brasil; número de municípios em seca severa ou extrema; área queimada na Amazônia e no Cerrado; pessoas afetadas e prejuízos associados a incêndios; mortalidade nas inundações do Rio Grande do Sul; e registros do Atlas Digital. Os dados foram organizados em tabelas comparativas e gráficos. Valores monetários e áreas foram mantidos nas unidades apresentadas pelas fontes, evitando conversões que poderiam introduzir imprecisão.

A interpretação ocorreu por análise temática. Os dados foram relacionados a quatro categorias: exposição territorial, vulnerabilidade social, capacidade institucional e adaptação. O método não pretende atribuir causalidade climática a cada ocorrência, mas analisar a convergência entre extremos e condições territoriais. Também se reconhecem limites dos registros administrativos, pois danos indiretos, perdas culturais e impactos sobre saúde mental são subnotificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que 2024 reuniu extremos de sinais diferentes e ampla abrangência espacial. Enquanto o Sul enfrentou inundações catastróficas, porções do Centro-Oeste, Norte e Sudeste registraram seca intensa, calor e incêndios. A simultaneidade impôs pressão sobre defesa civil, saúde, energia, transporte e produção agropecuária. A análise a seguir separa os eventos para fins didáticos, embora eles estejam conectados por circulação atmosférica, uso da terra

e redes econômicas.

O ANO DE 2024 E A INTENSIFICAÇÃO DOS EXTREMOS

O relatório nacional do clima classificou 2024 como o ano mais quente registrado no Brasil desde 1961. A elevação da temperatura média aumentou evapotranspiração, favoreceu estresse térmico e agravou condições para propagação do fogo. Ondas de calor afetaram saúde e demanda de energia, enquanto fumaça das queimadas alcançou áreas distantes dos focos. Esses impactos demonstram que o risco se desloca por redes atmosféricas e urbanas, não permanecendo restrito ao local do evento (CEMADEN, 2025).

Tabela 1 - Eventos climáticos e impactos selecionados no Brasil - 2024

Evento	Indicador	Repercussão territorial
Aquecimento	+0,79 °C em relação a 1991-2020	Ano mais quente desde 1961
Seca	1.400 municípios em seca severa/extrema no trimestre JAS	Pressão sobre água, agricultura e ecossistemas
Inundações no RS	184 mortes	Danos urbanos, rurais e logísticos
Incêndios	18,9 milhões de pessoas afetadas até setembro	Fumaça, perdas econômicas e ambientais

Fonte: Cemaden (2025).

CONEXÕES TERRITORIAIS DOS EVENTOS

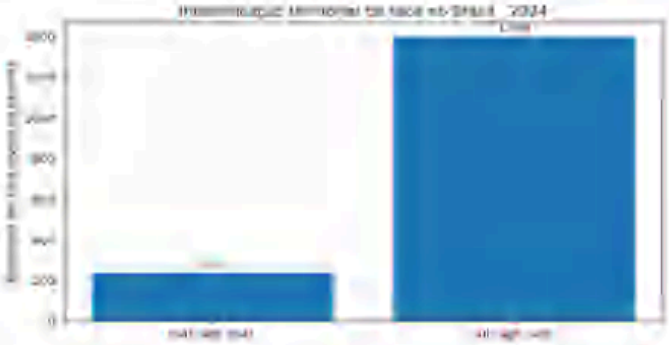
Os extremos atingiram sistemas interdependentes. Baixos níveis fluviais na Amazônia dificultaram transporte de pessoas e mercadorias, isolamento de comunidades e acesso a serviços. No Sudeste, tempestades interromperam energia e aeroportos. No Sul, rodovias, pontes, indústrias e áreas agrícolas foram inundadas. O prejuízo ultrapassa o limite municipal porque cadeias de abastecimento e infraestrutura conectam regiões. A avaliação de risco precisa considerar essas dependências e identificar serviços críticos cuja interrupção desencadeia efeitos em cascata.

O quadro também revela assimetria entre visibilidade e duração. Inundações concentradas geram imagens imediatas, enquanto secas prolongadas produzem perdas graduais e dispersas. A redução de água, pastagem e renda pode não aparecer como desastre súbito, mas compromete segurança alimentar e permanência no campo. Políticas de emergência devem ser acompanhadas por monitoramento de impactos lentos, crédito adaptado e apoio técnico.

SECA, FOGO E SEGURANÇA HÍDRICA

O Cemaden registrou a maior seca dos últimos setenta anos em extensão e intensidade. No trimestre março-abril-maio, 239 municípios apresentavam seca severa ou extrema; no trimestre julho-agosto-setembro, o número chegou a 1.400. A expansão espacial ocorreu em áreas agrícolas, bacias de abastecimento e biomas sensíveis. A seca não corresponde apenas à falta de chuva, pois temperaturas elevadas aumentam perda de umidade e demanda por água.

Gráfico 1 - Municípios em seca severa ou extrema em períodos de 2024

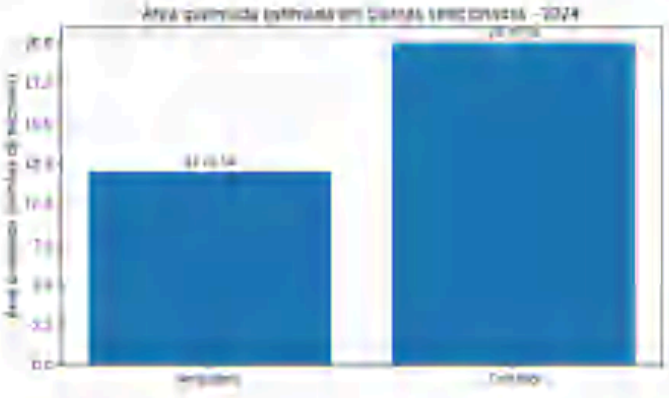


Fonte: Elaboração própria com base no Cemaden (2025).

INCÊNDIOS E TRANSFORMAÇÃO DA PAISAGEM

A combinação de vegetação seca, calor e ignições humanas favoreceu incêndios. Até setembro de 2024, o relatório nacional apontava 18,9 milhões de pessoas diretamente afetadas e prejuízos superiores a dois bilhões de reais. A Amazônia e o Cerrado alcançaram áreas queimadas estimadas em 12 e 20 milhões de hectares, respectivamente. O fogo altera habitats, qualidade do ar, estoques de carbono e regimes hídricos, ampliando vulnerabilidade futura (CEMADEN, 2025; MAPBIOMAS, 2025).

Gráfico 2 - Área queimada estimada na Amazônia e no Cerrado - 2024



Fonte: Elaboração própria com base no Cemaden (2025) e MapBiomas (2025).

GESTÃO DA ÁGUA E PREVENÇÃO DE CONFLITOS

A Conjuntura dos Recursos Hídricos destaca que segurança hídrica depende de monitoramento, planejamento de usos, conservação de bacias e infraestrutura. Em períodos de seca, abastecimento urbano, irrigação, navegação e geração de energia podem competir. A gestão precisa definir prioridades, reduzir perdas nas redes e promover eficiência sem transferir custos aos usuários mais vulneráveis. A ANA (2024) reforça a importância de dados integrados para antecipar situações críticas.

Reservatórios e obras de transferência possuem papel relevante, mas não substituem proteção de nascentes e adaptação local. Soluções descentralizadas, como cisternas, reúso, recuperação de solos e diversificação produtiva, aumentam resiliência. Comunidades tradicionais acumulam conhecimento sobre ciclos hidrológicos, espécies e rotas de deslocamento, devendo participar da elaboração de planos. A combinação entre ciência, monitoramento oficial e experiência local melhora decisões.

INUNDAÇÕES E VULNERABILIDADE URBANA

As enchentes de abril e maio de 2024 no Rio Grande do Sul constituíram o evento climático mais letal do ano no país, com 183 mortes segundo o relatório do Cemaden. O Lago Guaíba ultrapassou marcas históricas, e centenas de municípios enfrentaram alagamentos, deslizamentos e interrupção de serviços. Marengo et al. (2024) explicam que umidade proveniente da Amazônia, bloqueio atmosférico e sucessivas frentes contribuíram para chuvas persistentes. A magnitude física, entretanto, encontrou cidades e infraestruturas expostas.

Planícies de inundação urbanizadas, sistemas de drenagem insuficientes, moradias frágeis e dependência de vias específicas ampliaram danos. Quando pontes e rodovias foram interrompidas, comunidades perderam acesso a hospitais, alimentos e trabalho. A reconstrução precisa considerar mapas de risco atualizados e cenários climáticos, evitando reconstruir vulnerabilidades no mesmo local. Medidas de proteção devem ser debatidas com moradores, pois remoções sem alternativa adequada podem gerar novas injustiças.

Faria et al. (2025) relacionam os extremos no Rio Grande do Sul à saúde do trabalhador e aos riscos ocupacionais. Equipes de resgate, limpeza, construção e serviços essenciais enfrentam exposição a água contaminada, calor, agentes biológicos e jornadas prolongadas. A proteção pós-desastre precisa incluir vigilância em saúde, equipamentos, descanso e acompanhamento psicológico. Impactos indiretos podem persistir por anos, especialmente entre famílias que perderam moradia e renda.

Tabela 2 - Dimensões da vulnerabilidade e medidas territoriais

Dimensão	Exemplos de vulnerabilidade	Medidas prioritárias
Física	Moradias frágeis e ocupação de várzeas	Habitação segura, drenagem e reassentamento com direitos
Social	Baixa renda, idade, deficiência e trabalho exposto	Proteção social, saúde e planos inclusivos
Ambiental	Desmatamento, impermeabilização e perda de matas ciliares	Restauração, infraestrutura verde e proteção de bacias
Institucional	Planos desatualizados e baixa capacidade técnica	Equipes permanentes, dados, orçamento e cooperação federativa

Fonte: Elaboração própria com base em Cemaden (2023; 2025), ANA (2024) e Brasil (2025b).

ADAPTAÇÃO E GOVERNANÇA MULTIESCALAR

A adaptação exige ações em várias escalas. No imóvel, podem ser necessários reforço estrutural, ventilação e uso eficiente da água. No bairro, drenagem, arborização, abrigos e rotas seguras. Na bacia hidrográfica, proteção de áreas de recarga, controle

de ocupação e coordenação de reservatórios. Em escala nacional, financiamento, sistemas de alerta, transferência de tecnologia e proteção social. A fragmentação entre essas escalas reduz eficácia.

O Atlas Digital oferece base para priorização de municípios e análise histórica, mas dados precisam entrar no orçamento e no licenciamento. Planos diretores, planos de bacia e planos de contingência devem compartilhar diagnósticos. A Lei n. 14.904/2024 fortaleceu diretrizes para adaptação e prevê atenção a municípios vulneráveis. O Plano Clima amplia esse enfoque, embora sua implementação dependa de metas mensuráveis, recursos e monitoramento público (BRASIL, 2025a).

A participação social é indispensável. Moradores conhecem pontos de alagamento, rotas interrompidas, pessoas que precisam de apoio e mudanças ambientais. Processos participativos também aumentam confiança em alertas e reduzem conflitos na reconstrução. Escolas podem funcionar como núcleos de educação para risco, mas não devem ser tratadas automaticamente como abrigo sem avaliação estrutural e plano de continuidade pedagógica.

A justiça climática orienta a distribuição de investimentos. Bairros com menor renda, baixa cobertura de saneamento e maior exposição devem receber prioridade. Projetos verdes precisam evitar expulsão de moradores por valorização imobiliária. A adaptação deve proteger direitos, garantir reassentamento adequado quando necessário e reconhecer perdas culturais. Varela (2025) e Rehbein (2025) mostram que deslocamentos e sofrimento associados aos extremos exigem políticas que considerem vínculos territoriais.

Monitoramento e avaliação completam o ciclo. Indicadores podem acompanhar redução de pessoas expostas, tempo de alerta, cobertura de drenagem, continuidade de serviços e recuperação de renda. A quantidade de obras executadas é insuficiente se não houver redução efetiva do risco. A transparência permite comparar territórios e corrigir políticas, enquanto dados abertos estimulam pesquisa e controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise confirmou que os eventos climáticos extremos produzem impactos desiguais porque interagem com vulnerabilidades construídas historicamente. O ano de 2024 evidenciou essa relação por meio da seca de grande extensão, incêndios, ondas de calor e inundações. O aumento da temperatura e a intensificação de extremos ampliam a urgência da adaptação, mas os danos não podem ser explicados somente pelo clima.

Seca, fogo e enchentes afetam redes de água, saúde, transporte, energia, educação e produção. Os efeitos atravessam municípios e exigem governança de bacias, regiões metropolitanas e biomas. A resposta deve combinar monitoramento e alerta com políticas estruturais de habitação, saneamento, uso do solo, conservação ambiental e proteção social. A reconstrução precisa reduzir vulnerabilidades, não apenas repor estruturas anteriores.

Conclui-se que a abordagem geográfica contribui ao localizar ameaças, exposição, capacidades e dependências territoriais. Territórios resilientes dependem de dados públicos, instituições permanentes, participação comunitária e prioridade aos grupos mais vulneráveis. A adaptação climática deve ser entendida como política de desenvolvimento e justiça socioambiental, capaz de proteger vidas e garantir que os custos da crise climática não recaiam sobre quem menos contribuiu para sua produção.

REFERÊNCIAS

ANA. Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil: informe anual 2024. Brasília, DF: Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/Acervo/Detalhe/106160. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Plano Clima Adaptação: sumário executivo. Brasília, DF, 2025a. Disponível: em: https://www.gov.br/mma/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/mudanca-doclima/plano-clima-adaptacao-sumario-executivo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. Atlas Digital de Desastres no Brasil: dados consolidados de 1991 a 2024. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://atlasdigital.mdr.gov.br/. Acesso em: 14 jul. 2026.

CEMADEN. Educação em clima de riscos de desastres. São José dos Campos: Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais, 2023. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Livrocemaden_web-versao_editada.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

CEMADEN. Estado do clima, extremos de clima e desastres no Brasil em 2024. São José dos Campos: Cemaden/INCT Mudanças Climáticas, 2025. Disponível em: https://inctmc2.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2025/03/Relatorio_NTClima_Extremos_Desastres-2024-Brasil-digital.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

FARIA, Neice Müller Xavier et al. Eventos climáticos extremos no Rio Grande do Sul e os impactos na saúde e segurança do trabalho. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 50, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbso/a/xgT79nxPjstmpWWFpQKXZth/. Acesso em: 14 jul. 2026.

GARCIA, Lúcia de Castro. Gestão de risco, vulnerabilidade ambiental e a questão urbana no Brasil. Cadernos Metrópole, São Paulo, v. 25, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cm/a/yZWpBJh49r6bByCXTmRWyKH/. Acesso em: 14 jul. 2026.

MAPBIOMAS. Relatório Anual do Fogo 2024. São Paulo: MapBiomas Fogo, 2025. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/wpcontent/uploads/sites/4/2025/06/RAF2024_24.06.2025_v2.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

MARENGO, José A. et al. Atuação do Cemaden diante do desastre no estado do Rio Grande do Sul em abril-maio de 2024. São José dos Campos: Cemaden, 2024. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/wpcontent/uploads/2024/07/CEMADEN-_JMarengo_tragedia_RS.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

VARELA, Alexsandro J. S. Eventos climáticos extremos: uma discussão a partir do sofrimento social e da vulnerabilidade. Psicologia USP, São Paulo, v. 36, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/KdwsnXJJMbnSnxnCdZFtcht/. Acesso em: 14 jul. 2026.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

GILMARA VAZ DE ALMEIDA

RESUMO

Durante muitos anos, as instituições educacionais brasileiras relegaram a cultura afro-brasileira a um papel secundário nos processos de ensino, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias e para a perpetuação do racismo estrutural na sociedade. Nesse contexto, este artigo busca analisar a importância da inserção efetiva dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar, destacando sua contribuição para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e socialmente justa. Para alcançar esse propósito, são apresentados estudos que evidenciam como o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas e das contribuições históricas, sociais e culturais da população afrodescendente favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Além disso, tais ações fortalecem o enfrentamento ao preconceito racial, estimulam o respeito à diversidade e contribuem para a redução das desigualdades sociais. Ao longo do trabalho, são discutidas estratégias e práticas pedagógicas que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar com o objetivo de promover uma educação antirracista e comprometida com a valorização da diversidade cultural brasileira. Entre essas ações, destacam-se a revisão dos conteúdos curriculares, a formação continuada dos profissionais da educação e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que contemplem a história e a cultura afro-brasileira de forma crítica e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura Afro-brasileira; Inclusão; Respeito

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos docentes constitui um elemento fundamental para a efetiva inserção da cultura afro-brasileira no contexto educacional. Para que essa proposta alcance seus objetivos, é necessário que os profissionais da educação compreendam a importância da valorização da diversidade étnico-racial e estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no respeito às diferenças e no enfrentamento de todas as formas de discriminação. Nesse sentido, torna-se imprescindível oferecer processos permanentes de capacitação, disponibilizando recursos didáticos e metodológicos que possibilitem a abordagem qualificada dos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira.

A valorização da cultura afro-brasileira também depende da seleção e da produção de materiais didáticos que representem adequadamente a diversidade étnico-racial brasileira. Livros, apostilas e demais recursos pedagógicos devem apresentar a trajetória histórica e as manifestações culturais afro-brasileiras de forma crítica e respeitosa, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos e evidenciando as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes para a formação da sociedade brasileira.

A incorporação da cultura afro-brasileira no ambiente escolar ultrapassa a simples inclusão de conteúdos específicos no currículo. Essa perspectiva deve perpassar todas as dimensões da instituição educativa, abrangendo a gestão escolar, as práticas pedagógicas, os projetos institucionais e as relações estabelecidas no cotidiano. Para isso, as escolas precisam desenvolver ações afirmativas e propostas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade étnico-racial, assegurando a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.

De acordo com Martinez (1996), as primeiras abordagens sobre o preconceito concentravam sua origem em processos psíquicos individuais. Entre as principais explicações desenvolvidas destacavam-se a ausência de contato entre grupos sociais distintos, os mecanismos de projeção de características reprimidas e a rigidez psicológica dos indivíduos.

Na sequência, este estudo contextualiza historicamente a formação da cultura afro-brasileira, apresentando aspectos relacionados

à chegada forçada de africanos escravizados ao Brasil, às condições de vida impostas pelo sistema escravista e aos processos de intercâmbio cultural que contribuíram para a constituição de uma identidade cultural singular. Destacam-se, ainda, as diferentes formas de resistência da população negra, bem como as manifestações culturais utilizadas como instrumentos de preservação da memória, da identidade e da luta pela liberdade.

A cultura afro-brasileira representa uma expressão fundamental das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e de seus descendentes na constituição da sociedade brasileira. Marcada por trajetórias de resistência, resiliência e afirmação identitária, essa herança cultural constitui um elemento essencial da diversidade e da multiculturalidade do país.

Entre os diversos elementos que compõem a cultura afro-brasileira, a religiosidade ocupa posição de destaque. Práticas religiosas como o candomblé e a umbanda revelam a permanência de tradições africanas no Brasil e evidenciam sua influência na construção da identidade cultural e religiosa da população brasileira. O estudo analisa as origens dessas manifestações, suas interações com outras tradições religiosas e sua relevância no cenário contemporâneo.

Inicialmente, a pesquisa destaca a importância da cultura afro-brasileira como componente indissociável da identidade nacional, evidenciando suas contribuições para a música, a dança, a gastronomia, a linguagem, as artes e outras expressões culturais. Além disso, enfatiza a necessidade de sua valorização e preservação como estratégia para o fortalecimento da diversidade cultural e o enfrentamento do racismo estrutural.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a cultura afro-brasileira, abordando sua trajetória histórica, sua influência na formação da sociedade brasileira e sua relevância para a construção e preservação da identidade afrodescendente. As tradições e práticas afro-brasileiras resultam da interação entre os elementos culturais trazidos pelos povos africanos durante o período colonial e as diferentes influências presentes no território brasileiro.

O estudo também examina a contribuição da cultura afro-brasileira para a música nacional, destacando gêneros como o samba, o maracatu e o axé, cujas origens estão profundamente vinculadas às matrizes africanas. Da mesma forma, aborda as manifestações religiosas afro-brasileiras e sua importância na formação da identidade cultural e religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira constitui um componente essencial da identidade nacional. Considerando que mais da metade da população brasileira se autodeclara preta ou parda, a influência afrodescendente manifesta-se em diferentes dimensões da vida social, econômica, política e cultural do país. No campo educacional, essa presença se expressa por meio de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e ações voltadas à valorização da história, da cultura e das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes.

A inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar encontra respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica, com o objetivo de promover a igualdade racial e combater o racismo. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir o ensino da história e da cultura indígena, fortalecendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira.

A escola constitui um espaço privilegiado para a promoção da equidade racial e para a valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, a inclusão da cultura afro-brasileira no processo educativo representa uma estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo e para o reconhecimento das contribuições da população negra na formação do país. Ao valorizar a história, a cultura e os saberes afrodescendentes, a educação contribui para a construção de identidades positivas, a desconstrução de estereótipos e a formação de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contri-

buindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença de elementos da cultura afro-brasileira no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

É preciso também fomentar a formação de professores para que possam abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. Precisamos estabelecer espaços para diálogo e reflexão, onde alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as várias visões que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e conferências, pode auxiliar na propagação do saber e na formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios

e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior. Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afrobrasileira nos currículos e programas de ensino. Isso contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afrobrasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): "Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas".

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): "As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras". Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional. (ANDRUETTO, 2012)

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizan-

do a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais e na promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições de ensino promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam no ensino superior devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Em suma, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de ensino superior invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode se dar de diversas formas, como por exemplo, através da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode promover a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afrobrasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, for-

neceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Cabe ainda destacar que a cultura afro-brasileira apresenta uma ampla variedade de expressões, que incluem desde a religiosidade, com ênfase no candomblé e na umbanda, até as manifestações artísticas, como capoeira, samba e maracatu. Integrar essas manifestações culturais no ambiente escolar possibilita que os estudantes entrem em contato com variadas formas de expressão e possam se identificar e se reconhecer na pluralidade cultural do Brasil.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira é uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e promovendo o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tra-

dições africanas.
Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.
Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.
Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.
A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.
A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É preciso promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen Cacciacarro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe,1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afrobrasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO EU E A ESCRITA EM CLARICE LISPECTOR, CHARLES BAUDELAIRE E CESÁRIO VERDE

ISABELLE RIBEIRO COSTA

RESUMO
Este trabalho pretende investigar a interação existente entre o universo interpessoal dentre a escrita entre os textos Dia Após Dia (1974) da Clarice Lispector, Contrariedades (1887) de Cesário Verde e A Perda da Auréola (1857) de Charles Baudelaire, e assim, produzir centrando- se nos textos de Martelo (2004) e Compagnon (1999), para melhor explicar o funcionamento da metalinguagem em relação ao eu lírico dos textos e a escrita. Esse artigo tentará demonstrar os mecanismos e as características empregadas para a composição de textos que comportam uma ponte entre o escritor e o leitor, que de alguma maneira fica cara a cara com a escrita crua e, para bem compreendermos essa exposição do processo de escrita e como isso funciona nos textos clássicos e modernos. Além de procurar explicações práticas para entender essa ligação entre a literatura e as reflexões do cotidiano, mas também de si ao falar sobre o corpo e o mundano.

PALAVRAS-CHAVE: Metalinguagem; Análise Comparativa; Literatura Moderna.

ABSTRACT
This study aims to investigate the interpersonal interaction within the writing of Clarice Lispector's Dia Após Dia (1974), Cesário Verde's Contrariedades (1887), and Charles Baudelaire's A Perda da Auréola (1857). Drawing on the work of Martelo (2004) and Compagnon (1999), it seeks to explain the functioning of metalanguage in relation to the lyrical self and the act of writing. The article attempts to demonstrate the mechanisms and characteristics used to compose texts that bridge the gap between writer and reader—placing the latter face-to-face with raw writing—to better understand this exposure of the writing process and its operation in both classical and modern texts. Furthermore, it seeks practical explanations for the connection between literature and reflections on everyday life, as well as on the self when addressing the body and the mundane.

KEY-WORDS: Metalanguage; Comparative Analysis; Modern Literature.

INTRODUÇÃO

Para uma melhor análise dos textos e entendimento do que se encontra nessa metalinguagem, é necessário compreender primeiro de onde vem e como se situa a modernidade, para que assim possamos fazer uma comparação da ruptura entre o tradicional e o que se é vivido, Compagnon (1999, p. 10) diz:

"Na medida em que cada geração rompe com o passado, a própria ruptura constitui a tradição. Mas uma tradição da ruptura, não é, necessariamente ao mesmo tempo uma negação da tradição e uma negação da ruptura? A tradição moderna, escrevia Octavio Paz, em Ponto de Convergência, é uma tradição voltada contra si mesma, e esse paradoxo anuncia o destino da modernidade estética, contraditória em si mesma: ela afirma e nega ao mesmo tempo a arte, decreta simultaneamente sua vida e sua morte, sua grandeza e sua decadência. A aliança dos contrários revela o moderno como negação da tradição da negação; ela denuncia sua aporia ou seu impasse logico."

Esse conceito que se aplica a modernidade pode ser entendido como contraditório e até problemático porque se a modernidade é a ruptura do passado, também é a ruptura da tradição. Pode-se dizer então que há uma ruptura parcial da tradição para que possa haver uma continuidade para continuar em constante mudança. Essa tradição que nunca é rompida por completo, mas sim trabalhada para que a cada geração o ciclo continue, sem perder o que de fato constitui a literatura.
Os textos Dia Após Dia (1974) da Clarice Lispector, Contrariedades (1887) de Cesário Verde e A Perda da Auréola (1857) de Charles Baudelaire tratam de maneira muito par-

ticular a questão do eu escritor, cada um com suas opiniões e seu fardo, que é ter a vida de escritor. E essa construção da tradição parcialmente rompida que conseguimos constatar observando autores que, em diferentes séculos, demonstraram a dualidade entre o eu escritor e o eu leitor.

O conto Dia Após Dia pode ser considerado um retrato fiel da pessoa de Clarice Lispector. Ela divide com o público situações vivenciadas por ela, sentimentos e pensamentos expostos em suas palavras, dessa maneira é notável que o leitor seja carregado para aquele cenário exposto e sinta exatamente o que a autora sentia ao desenvolver as histórias.

Em Contrariedades o autor se encontra em duas situações diferentes que acontecem ao mesmo tempo, mostrando essa simultaneidade, e sua exposição descrita de forma tão espontânea como os próprios pensamentos do autor. Além disso, esse poema pode ser considerado único, pela sua forma que é mais inclinada para o que conhecemos como a construção de uma prosa.

Já o texto que iremos analisar de Baudelaire, que muitos acreditam ser percussor do modernismo como um estilo, comprova isso, e A Perda da Auréola continua sendo visto até hoje como um texto muito à frente de sua época e desmistificando a imagem de Charles Baudelaire. Como diz Martelo (2004, p. 219):

"Quando Eliot defende que "[a] emoção da arte é impessoal. E [que] o poeta não pode alcançar inteiramente essa impessoalidade sem se render totalmente à obra a fazer", não fala de uma rendição à poesia, mas de uma rendição à obra. A emoção a que Eliot se reporta é, como ele mesmo esclarece, uma "emoção que tem vida no poema e não na história do poeta". Trata-se, portanto, não só de impedir o leitor de alargar os limites da poesia para além dos limites do poema (por mais ilimitados que a ambiguidade e a polissemia os façam ser), mas também de fechar qualquer possibilidade de subordinação da poesia à experiencia vivencial do autor, agora irremediavelmente desvalorizada, porque secularizada numa "waste land" que Baudelaire terá sido dos à entrever."

Essa possibilidade de alargar os limites da poesia é justamente parte da quebra parcial da tradição que discutimos anteriormente, e não necessariamente falando de poesia como gênero, mas entendendo a literatura como esse lugar onde existe a possibilidade de retirar os limites do que é, geralmente, limitado.

INTERAÇÃO DA MODERNIDADE E SEUS PARADOXOS COM A VISÃO DO EU

As obras modernas trabalham com o recurso da novidade, com esse processo de separação do senso comum, onde é de suma importância os pensamentos e emoções do autor, principalmente expressos no texto, que trazem uma proximidade com a realidade, essa perda da distância que há nos textos de Clarice Lispector, Cesário Verde e Charles Baudelaire entre o escritor e o leitor. Esse processo de constante mudança se dá a partir da despersonalização, uma autonomia da própria arte, onde é possível falar do texto dentro do próprio texto, tratando de uma vez a ligação autor – leitor, por demonstrar a importância dos sentimentos e da distância desses sentimentos da realidade. Martelo (2004, p. 214) diz:

"(...) é bem visível a tentativa de separação de uma não- coincidência entre um determinado modo de ler a poesia (chamemos-lhe o modo do senso comum, que seria o que antes fora imposto pela tradição romântica, e particularmente por uma certa vulgata romântica) e o modo de, conscientemente, a escrever. Dito de outra forma, o que parece estar em causa é sempre a necessidade de fazer derivar de uma nova poética de produção textual a emergência de novos protocolos de leitura, sem os quais nem o seu pleno entendimento nem a sua legitimação seriam possíveis."

Assim como em Autopsicografia (1931) de Fernando Pessoa, que cria uma ligação entre a dor fingida e a dor pensada, caracterizando o autor por sua dor, que se configura assim, a dor pensada, que é em busca da razão. É uma mescla da consciência com a inconsciência, pelo fato de não haver razão.

Essa mescla de consciência presente na literatura tem então esse papel de aproximar a intencionalidade do eu escritor com as percepções do eu leitor, que experimenta, em primeira mão, a rotina, os pensamentos, e até a dor contidas nos textos em questão. Essa visão é passada por Alves (2022, p.15) em:

"Sendo assim, para um artista continuar relevante, suas criações deveriam serconsumidas e não contempladas pelo máximo de indivíduos, o que significava modificar atívela necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua(BENJAMIN, 1987, p. 170). Frente a isso, autores passaram a sequestionar quanto ao valor de sua arte, fortemente atrelada à palavra escrita, em um mundoque privilegiava cada vez mais a imagem como fonte de entretenimento. Essa preferência fazsentido se pensarmos no fato de que os trabalhadores passavam dias inteiros dentro dasfábricas em condições miseráveis, logo, ao deixar esse ambiente, buscavam algo que fossedistraí-los fácil e rapidamente. Portanto, conforme o homem era mecanizado, mecanizava-setambém a cultura."

Essa técnica amplamente experienciada no Modernismo é explicada por Mendonça e Silvares (2021, p. 262):

"Em um período marcado por guerras e revoluções, o estabelecimento de novos sistemas econômicos e de avanços tecnológicos e industriais que contribuíram para uma transformação radical no modo de vida das pessoas, novas concepções de mundo surgiram e a literatura passou a abraçar o modernismo como um movimento artístico que propunha a ruptura com uma série de paradigmas antigos, em busca de uma liberdade formal e estética. Segundo Fernandes (2010), foi durante o modernismo que a experimentação na linguagem passou a ter um papel importante em busca de novidades técnicas e temáticas. Nesse cenário, novos métodos de escrita ficcional se popularizaram, como, por exemplo, as técnicas narrativas do fluxo da consciência e do monólogo interior, formuladas a partir da liberdade estética surgida no período, do advento da psicanálise e da necessidade de valorizar o mundo interior das personagens."

METALINGUAGEM EM CLARICE

A obra procura um efeito de mobilizar, trazer para o leitor uma outra maneira de sentir a literatura, escrever o que não costumava ser escrito e apresentar uma nova maneira de desenvolver uma história, considerada fora dos padrões da época em que foi publicada a obra. Nesse quesito, num trecho do conto Dia Após Dia (1974, p. 49), a autora conta sobre um telefonema que recebeu sobre o próprio livro em questão:

"Quando cheguei em casa uma pessoa me telefonou para dizer-me: pense bem antes de escrever um livro pornográfico, pense se isto vai acrescentar alguma coisa à sua obra. Respondi: - Já pedi licença ao meu filho, disse-lhe que não lesse meu livro. Eu lhe contei um pouco as histórias que havia escrito. Ele ouviu e disse: está bem. Contei-lhe que meu primeiro conto se chamava "Miss Algrave". Ele disse: "grave" é túmulo. Então lhe contei do telefonema da moça chorando que o pai morrera. Meu filho disse como consolo: ele viveu muito. Eu disse: viveu bem. Mas a pessoa que me telefonou zangou-se, eu me zanguei, ela desligou o telefone, eu liguei de novo, ela não quis falar e desligou de novo. Se este livro for publicado com mala suerte estou perdida. Mas a gente está perdida de qualquer jeito. Não há escapatória. Todos nós sofremos de neurose de guerra. Lembrei-me de uma coisa engraçada. Uma amiga que tenho veio um dia fazer a feira aqui defronte de minha casa. Mas estava de short. E um feirante gritou-lhe: — Mas que coxas! que saúde! Minha amiga ficou danada da vida e disse-lhe: — Vá dizer isso para aquela que o pariu! O homem riu, o desgraçado. Pois é. Sei lá se este livro vai acrescentar alguma coisa à minha obra. Minha obra que se dane. Não sei por que as pessoas dão tanta importância à literatura. E quanto ao meu nome? que se dane, tenho mais em que pensar."

Nesse trecho, Clarice demonstra a sua realidade como escritora, mostrando como era

criticada pelo seu trabalho. Escreveu a obra num cenário onde a liberdade estava sendo tema nos anos de 1970. Liberdade essa que ela escreve no dia em que supostamente escreveu esse conto, querendo provocar uma mudança no olhar da sociedade brasileira.
Clarice consegue nesse conto, e em muitos outros, realmente transportar o leitor ao "dia após dia", onde somos sugados por esse fluxo de consciência da autora. Ao observar e descrever o que acontece ao seu redor e suas percepções utilizando a metalinguagem, o limite tradicional da literatura é rompido.
No livro em que Dia Após Dia foi publicado, A Via Crucis do Corpo, há também um capitulo intitulado "Explicação" (página 11) em que Clarice fala ainda mais abertamente sobre todo o processo de criação desse livro, criando uma ligação pessoal muito forte com o leitor e contribuindo para esse rompimento:

"Todas as histórias desse livro são contundentes. E quem mais sofreu fui eu mesma. Fiquei chocada com a realidade. Se há indecências nas histórias a culpa não é minha. Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos. Como é que sei? Sabendo. Artistas sabem das coisas. Quero apenas avisar que não escrevo por dinheiro e sim por impulso. Vão me jogar pedras. Pouco importa. Não sou de brincadeiras, sou mulher seria. Além do mais tratava- se de um desafio. (...). Uma pessoa leu meus contos e disse que aquilo não era literatura, era lixo. Concordo. Mas há hora para tudo. Há também a hora do lixo. (...) Já tentei olhar bem de perto o rosto de uma pessoa — uma bilheteira de cinema. Para saber do segredo de sua vida. Inútil. A outra pessoa é um enigma. E seus olhos são de estátua: cegos."

Essa impessoalidade descrita no olhar de uma outra pessoa, que ela diz ser enigmático, não é algo presente nesse livro, em que podemos conhecer melhor a autora e compreender sua visão. Além disso, Clarice comenta a sua dificuldade em criar um livro encomendado, por causa da sua incapacidade de ser liberta dentro dos padrões impostos. É impossível saber de tudo, senão, de si mesmo. Em diversos momentos do conto podemos conhecer então, mais um pouco, mas com a certeza de que nunca saberemos tudo que se passava na mente da autora. Analisando mais um trecho de Dia Após Dia (página 50) conhecemos um pouco de sua personalidade, por assim dizer:

"Mas sou Sagitário e escorpião, tendo como ascendente aquarius. E sou rancorosa. Um dia um casal me convidou para almoçar no domingo. E no sábado de tarde, assim, à última hora, me avisaram que o almoço não podia ser porque tinham que almoçar com um homem estrangeiro muito importante. Por que não me convidaram também? por que me deixaram sozinha no domingo? Então me vinguei. Não sou boazinha. Não os procurei mais. E não aceitarei mais convite deles. Pão pão, queijo queijo."

METALINGUAGEM EM CHARLES BAUDELAIRE
Assim como no texto da Clarice, o eu lírico reconhece o fardo e os desafios de ser um escritor, pelo menos um dos bons, e se encontra em maus lençóis, andando em lugares, passeando por vias que não devia passar, ele tinha uma imagem a zelar. Mas de alguma maneira ele resolveu se libertar, no caso perdendo sua aureola, agora podia fazer o que quiser sem ser percebido. Ele achava melhor perder esse seu adereço, do que continuar escravo de uma sociedade juíza de seus atos. O interlocutor que acompanha esse desabafo do eu lírico até tenta o dissuadir de desistir de sua aureola, mas ele o rebate dizendo que agora outro poderia tomar o seu lugar, dando continuidade a seu processo de libertação (página 73):

"Olá! O senhor por aqui, meu caro? O senhor nestes maus lugares! O senhor bebedor de quintessências e comedor de ambrosia! Na verdade, tenho razão para me surpreender!" "Meu caro, você conhece meu terror de cavalos e viaturas. Agora mesmo, quando atravessava a avenida, muito apressado, saltando pelas poças de lama, no meio desse caos móvel, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, em um brusco movimento, escorregou de minha cabeça e caiu na lama do

macadame. Não tive coragem de apanhá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que me arriscar a quebrar uns ossos. E depois, disse para mim mesmo, há males que vêm para o bem. Posso, agora, passear incógnito, cometer ações reprováveis e abandonar-me à crapulagem como um simples mortal. E eis-me aqui, igual a você, como você vê." "O senhor deveria, ao menos, colocar um anúncio dessa auréola ou reclamá-la na delegacia caso alguém a achasse." "Não! Não quero! Sinto-me bem assim. Você, só você me reconheceu. Além disso, a dignidade me entedia. E penso com alegria que algum mau poeta a apanhará e a meterá na cabeça descaradamente. Fazer alguém feliz, que alegria! E sobretudo uma pessoa feliz que me fará rir. Pense em X ou em Z. Hein? Como será engraçado."

É possível fazer uma comparação entre esse texto e o da Clarice justamente pela busca pela libertação, pela busca pela razão, trazendo sempre o que pode se chamar de novo, esse processo de libertação vai de encontro a esse conceito de estar sempre passando a bola adiante, geração após geração.

METALINGUAGEM EM CESÁRIO VERDE

Esse é sem dúvidas um dos textos mais interessantes dessa pequena seleção para análise. O texto se passa em diferentes cenários ao mesmo tempo, onde o eu lírico, personagem principal junto com a sua tísica analisa a própria cena em que se encontra, e a cena da vizinha, julgando assim como o seu "universo" funciona.

O autor concentra o texto em dois focos de dor, e essa relação interpessoal entre as duas personagens nos permite uma visão ampla do cenário e dos sentimentos, assim como nos textos anteriores, os sentimentos e pensamentos do autor são parte fundamental para compreensão do texto.

O texto passeia entre um universo pessoal de cada personagem, assim fazendo com que o eu lírico, o narrador da cena possa se confortar com sua própria situação: de um escritor que não consegue ser publicado. Assim como nos outros textos, ele procura libertação, não deseja seguir os padrões que são impostos a ele, e isso como podemos ver, mais uma vez, o coloca em uma posição desafiadora. Deste modo, ele consegue aliviar sua dor, ao ver a dor do próximo, da tísica, assim ele pode continuar com sua vida, e acreditar que um dia, quem sabe depois da sua morte, será publicado.

Assim como no texto de Clarice Lispector, conseguimos entender um pouco melhor do autor como pessoa, mas também, como no texto de Charles Baudelaire podemos entender melhor Cesário Verde como autor, trazendo essa dualidade previamente discutida nesse trabalho.

Fica claro para o leitor, os sentimentos provados pelo eu-lírico quando lemos:

"Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
Incrível! Já fumei três maços de cigarros
Consecutivamente.
Dói-me a cabeça.
Abafo uns desesperos mudos: Tanta depravação nos usos, nos costumes!
Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
E os ângulos agudos.
(...)
O obstáculo estimula, torna-nos perversos;
Agora sinto-me eu cheio de raivas frias,
Por causa dum jornal me rejeitar, há dias,
Um folhetim de versos.
(...)
E estou melhor; passou-me a cólera. E a vizinha?
A pobre engomadeira ir-se-á deitar sem ceia?
Vejo-lhe luz no quarto. Inda trabalha. É feia...
Que mundo! Coitadinha!"

Mas também conseguimos compreender as escolhas de composição do autor ao ler o trecho:

"Eu nunca dediquei poemas às fortunas,
Mas sim, por deferência, a amigos ou a artistas.
Independente! Só por isso os jornalistas
Me negam as colunas.
(...)
Um prosador qualquer desfruta fama honrosa,
Obtém dinheiro, arranja a sua coterie;
E a mim, não há questão que mais me contrarie

Do que escrever em prosa.
(...)
Nas letras eu conheço um campo de manobras;
Emprega-se a réclame, a intriga, o anúncio, a blague,
E esta poesia pede um editor que pague
Todas as minhas obras"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise do estilo literário e dos textos em particular, e como eles trabalham a imagem do escritor como autor propriamente dito e também como personagem, como o eu lírico, podemos tomar como base de entendimento final de que esse estilo literário, atua como um forte teor libertário, quanto a forma de expressão de sentimentos e pensamentos entre a relação autor – leitor, e a interação impessoal que seus autores utilizam com seus respectivos eu líricos funcionam como uma espécie de despersonalização.

Enquanto observamos os eu líricos de dos autores mostrando parcelas de seus pensamentos mais profundos, encontramos a mesma reflexão sobre o que é ser um autor e o que isso implica, quais são as dores e os amores de cada um ao relatar suas experiências de maneira dialética.

O posicionamento da Clarice em mostrar que não saberia escrever de maneira comprada, mas não por uma incapacidade ou falta de possibilidade, muito pelo contrário, por impor seus limites enquanto rompe com os limites do escrever por escrever. Escrevendo, nesse conto, o que parece ordinário a muitos olhares, mas que em seu olhar vira uma obra de grande primor e coloca o leitor a ponderar sobre o verdadeiro sentido da literatura.

Seguindo por esse mesmo caminho, Baudelaire traz uma auréola como uma representação do que é ser esse autor de renome, como uma maneira de ser reconhecido por seus escritos. Mas ele se recusa, após deixar cair essa auréola no meio da multidão, a voltar para buscá-la, assim como Clarice recusa a escrever algo encomendado. Em "A Perda da Auréola", ainda traz certa ironia ao retirá-lo desse papel imaculado e dizer que essa alegoria poderia ir para qualquer outro autor, contanto que o fizesse feliz.

Esse estilo vai ainda de encontro ao que foi escrito por Cesário Verde em "Contrariedades", onde o poeta também se recusa a escrever de maneira encomendada, mesmo sentindo-se furioso ao ser rejeitado para escrever no jornal observa a vida ao seu redor e tem a reflexão de que seria infeliz se conformasse a sua escrita à padrões impostos por outras pessoas, abdicando de sua "auréola", pois como ele mesmo diz, conhece suas manobras no campo das letras e a sua arte não pode ser comprada, irá continuar escrevendo seus versos.

Essa não conformidade nos leva a reflexão inicial desse trabalho: Como podemos situar a modernidade nas obras literárias? E é justamente essa transgressão das regras socialmente impostas tanto na escrita quanto na vida e nas escolhas feitas pelos autores que nos mostra a modernidade sendo utilizada.

A modernidade apresentada nas três obras, ainda que vindas de contextos completamente diferentes, espacial e temporal, mostra autores que publicam suas obras por elas serem um reflexo de si, abrindo mão, talvez do prestígio e do reconhecimento, indo no contrafluxo do que é tradicional.

Isso acontece porque o Modernismo enquanto escola literária procura produzir arte que reflete o momento histórico pós Primeira e Segunda Revolução Industrial, trazendo uma experiência de trabalhar o monólogo interior (fluxo de consciência) como uma ponte entre o leitor e o escritor, quebrando assim as barreiras do que é manufaturado, do que é destinado as grandes massas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amanda Fernandes. A metalinguagem na poesia de Fernando Pessoa ortônimo enquanto reação às transformações do século XX na cena literária europeia. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BAUDELAIRE, C. As flores do mal. 6.ed. Trad. e notas Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

COMPANGNON, A. Os Cinco Paradoxos da Modernidade. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1999. p. 9 -13.

LISPECTOR, C. A Via Crucis do Corpo. Rocco: Rio de Janeiro, 1998. p. 11 - 53.

MARTELO, R. M. Em Parte Incerta: Estudos de poesia portuguesa moderna e contemporânea. Campo das Letras: Porto, 2004. p. 213 - 219.

MENDONÇA, DANIELA DE SOUZA; SILVARES, Lavínia. O fluxo da consciência na construção das personagens de Virginia Woolf e Clarice Lispector. Cadernos Acadêmicos, n. 1, 2021.

VERDE, C. O Livro de Cesário Verde. Typographia Elzeveriana, 1887, p. 33. ELIOT, T.S. Ensaios. Art Editora: São Paulo, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA

JEFERSON DOS SANTOS

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira e desempenha papel essencial na construção de uma escola participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática no contexto educacional, abordando seus fundamentos conceituais e legais, as contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a participação da comunidade escolar, sua relação com a qualidade da educação, o papel do gestor escolar e os desafios para sua efetivação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos de autores que discutem a temática, bem como em documentos legais que orientam a organização da educação brasileira. Os resultados evidenciam que a gestão democrática fortalece a participação coletiva, amplia a transparência institucional, favorece a construção de decisões compartilhadas e contribui para a melhoria da qualidade educacional. Além disso, promove o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, estimulando o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e participativas. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à permanência de práticas centralizadoras, à limitada participação da comunidade escolar e à necessidade de formação continuada dos gestores. Conclui-se que a gestão democrática representa um importante instrumento para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, exigindo o comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Participação Escolar; Gestão Educacional; Qualidade da Educação; Comunidade Escolar.

ABSTRACT

Democratic management is one of the fundamental principles of Brazilian education and plays an essential role in building a participatory, inclusive school committed to citizenship education. This article aims to analyze the importance of democratic management in the educational context, addressing its conceptual and legal foundations, the contributions of the Manifesto of the Pioneers of New Education, community participation, its relationship with educational quality, the role of the school principal, and the challenges to its implementation. This study is based on bibliographic research supported by academic literature and legal documents that guide Brazilian education. The findings show that democratic management strengthens collective participation, increases institutional transparency, promotes shared decision-making processes, and contributes to improving educational quality. Furthermore, it enhances the relationship between school, family, and community, encouraging more inclusive and participatory educational practices. However, its implementation still faces challenges related to centralized administrative practices, limited community involvement, and the need for continuous professional development of school leaders. It is concluded that democratic management is an important instrument for the consolidation of socially referenced quality education, requiring the collective commitment of all actors involved in the educational process.

KEYWORDS: Democratic Management; School Participation; Educational Management; Quality of Education; School Community.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade, sendo reconhecida como um direito essencial para a formação cidadã e para a promoção da democracia. Nesse contexto, a gestão escolar assume importância estratégica, pois influencia diretamente a organização das instituições de ensino, a qualidade dos processos pedagógicos e a participação da comunidade na

construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nas últimas décadas, a gestão democrática consolidou-se como um dos princípios fundamentais da educação brasileira, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esses marcos legais estabeleceram a participação da comunidade escolar nos processos decisórios como elemento indispensável para a construção de uma escola pública comprometida com os valores democráticos e com a formação integral dos estudantes.

A gestão democrática fundamenta-se na participação coletiva, no diálogo, na transparência e na corresponsabilidade entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade. Mais do que um modelo administrativo, representa uma concepção de educação que busca fortalecer a autonomia escolar, ampliar os espaços de participação e promover relações institucionais pautadas pela cooperação e pelo respeito à diversidade.

Nesse cenário, destacam-se as contribuições de educadores como Anísio Teixeira e dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defenderam a democratização do ensino e a construção de uma escola pública acessível a todos. Seus ideais continuam influenciando as políticas educacionais contemporâneas e reforçam a importância da participação social na definição dos rumos da educação.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática na educação, abordando seus fundamentos conceituais e legais, a relevância da participação da comunidade escolar, sua contribuição para a qualidade da educação, o papel do gestor escolar e os principais desafios enfrentados para sua efetivação. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem a temática e em documentos legais que orientam a organização da educação brasileira.

Compreender a gestão democrática torna-se fundamental para refletir sobre a construção de escolas mais participativas, inclusivas e comprometidas com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira e está diretamente relacionada à participação coletiva na organização e no funcionamento das instituições de ensino. Trata-se de um modelo de gestão que busca superar práticas autoritárias e centralizadoras, promovendo a construção de espaços participativos nos quais gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade compartilham responsabilidades e decisões em prol da melhoria da qualidade educacional.

A concepção de gestão democrática está fundamentada na ideia de que a escola é um espaço social de formação cidadã e, portanto, deve refletir os valores democráticos presentes na sociedade. Nesse sentido, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar torna-se elemento indispensável para a construção de uma educação mais inclusiva, transparente e comprometida com as necessidades coletivas.

De acordo com José Carlos Libâneo (2018), a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos profissionais da educação, dos estudantes e das famílias na definição dos objetivos, metas e ações desenvolvidas pela escola. Para o autor, a democratização da gestão escolar favorece o fortalecimento das relações interpessoais, amplia o compromisso dos sujeitos com os resultados educacionais e contribui para a construção de uma cultura organizacional baseada na cooperação e no diálogo.

Na perspectiva de Heloísa Lück (2017), a gestão democrática vai além da simples descentralização administrativa. Ela envolve a criação de mecanismos institucionais capazes de assegurar a participação consciente, responsável e permanente de todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, a democracia na escola não deve ser compreendida apenas como uma prática administrativa, mas como um processo contínuo de construção coletiva que fortalece o exercício da cidadania.

As bases da gestão democrática também podem ser identificadas nas contribuições de

Anísio Teixeira, um dos principais defensores da educação pública e democrática no Brasil. Influenciado pelos ideais da Escola Nova, Anísio defendia que a escola deveria preparar os indivíduos para a vida em sociedade por meio da participação, da cooperação e da autonomia. Para ele, a democracia somente poderia se consolidar em uma sociedade que garantisse o acesso à educação de qualidade e a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios.

Esses princípios foram amplamente defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que reivindicava uma escola pública, gratuita, laica e acessível a todos. O documento representou um marco na história da educação brasileira ao defender a democratização do ensino e a valorização da participação social na construção das políticas educacionais.

A participação, elemento central da gestão democrática, contribui para a ampliação dos espaços de diálogo, para a valorização da diversidade de opiniões e para a construção de decisões mais legítimas e representativas. Quando os diferentes segmentos escolares participam ativamente da gestão, as ações desenvolvidas tendem a refletir de forma mais adequada as necessidades da comunidade, favorecendo o alcance dos objetivos educacionais.

Nesse contexto, a gestão democrática pode ser compreendida como um processo político, pedagógico e administrativo que promove a participação coletiva, fortalece a autonomia da escola e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Mais do que uma exigência legal, ela representa uma prática essencial para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e alinhada aos princípios democráticos da sociedade contemporânea.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática encontra respaldo em diversos dispositivos legais que orientam a organização da educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 representa um marco importante ao estabelecer, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e órgãos equivalentes.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca a necessidade de fortalecer mecanismos de gestão democrática, incentivando a participação social e a transparência nos processos de gestão educacional.

Esses dispositivos legais evidenciam que a gestão democrática não constitui apenas uma escolha administrativa, mas um compromisso político e pedagógico voltado para a garantia do direito à educação de qualidade.

A IMPORTÂNCIA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e liderado por Anísio Teixeira, representa um dos documentos mais importantes da história da educação brasileira. Embora tenha sido elaborado em um contexto histórico diferente do atual, seus princípios contribuíram significativamente para a construção das bases da gestão democrática na educação.

O documento defendia uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e acessível a todos, rompendo com o modelo educacional elitista predominante na época. Para os pioneiros, a educação deveria ser um direito de todos os cidadãos e um instrumento de desenvolvimento social e democrático.

Um dos principais legados do manifesto para a gestão democrática foi a valorização da participação coletiva no processo educativo. Anísio Teixeira acreditava que a escola deveria funcionar como uma comunidade de aprendizagem, na qual professores, estudantes, famílias e sociedade participassem ativamente da construção do conhecimento e das decisões educacionais.

Além disso, o manifesto defendia a descentralização administrativa e a autonomia das instituições escolares, princípios que atual-

mente fundamentam a gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Segundo Anísio Teixeira, a democracia não poderia existir plenamente sem educação. Dessa forma, a escola deveria formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres. Essa concepção aproxima-se diretamente dos objetivos da gestão democrática, que busca promover o diálogo, a participação e a corresponsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante é a defesa da educação como um bem público. O manifesto entendia que as políticas educacionais deveriam ser planejadas considerando os interesses coletivos da sociedade, e não apenas as demandas de grupos privilegiados. Essa visão fortalece a ideia de que a gestão escolar deve ser transparente, participativa e comprometida com a equidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, especialmente por meio das contribuições de Anísio Teixeira, constitui um marco histórico para a gestão democrática da educação brasileira. Seus ideais de participação, autonomia, igualdade de oportunidades e formação para a cidadania continuam influenciando as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar na atualidade.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar constitui um dos princípios fundamentais da gestão democrática e representa um elemento indispensável para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse modelo de gestão, a escola deixa de ser um espaço conduzido exclusivamente pela equipe gestora e passa a ser compreendida como uma instituição coletiva, cuja organização e funcionamento dependem da colaboração entre gestores, professores, estudantes, funcionários, famílias e representantes da comunidade local.

A gestão democrática pressupõe que as decisões relacionadas aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola sejam compartilhadas entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Segundo Vitor Henrique Paro (2015), a participação é condição essencial para a democratização da escola, uma vez que possibilita aos sujeitos envolvidos exercerem seu direito de contribuir para a definição dos rumos da instituição. Dessa forma, a participação não deve ser entendida apenas como presença física em reuniões ou eventos escolares, mas como um processo ativo de construção coletiva das decisões.

Entre os principais mecanismos de participação destacam-se os conselhos escolares, órgãos colegiados que reúnem representantes dos diversos segmentos da comunidade educativa. Esses espaços possibilitam o debate sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, promovendo maior transparência e corresponsabilidade na gestão dos recursos e das ações escolares. Quando atuam de forma efetiva, os conselhos escolares contribuem para o fortalecimento da democracia, ampliando a legitimidade das decisões e favorecendo o controle social sobre a gestão da instituição.

Outro instrumento fundamental para a participação coletiva é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Considerado a principal referência para a organização das ações educativas, o PPP expressa a identidade da escola, seus objetivos, valores e metas. Conforme destaca Ilma Passos Alencastro Veiga (2013), o projeto político-pedagógico deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Esse processo permite que as necessidades, expectativas e características locais sejam consideradas no planejamento das ações educacionais, tornando o trabalho pedagógico mais significativo e coerente com a realidade da instituição.

A participação das famílias também desempenha papel relevante no fortalecimento da gestão democrática. Diversos estudos apontam que escolas que mantêm relações mais próximas com os responsáveis pelos estudantes tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, maior engajamento dos alunos e redução de problemas relacionados à evasão e à indisciplina. A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e amplia as possibilidades de construção de

estratégias educativas mais eficazes.

Além dos pais e responsáveis, a participação estudantil merece destaque no contexto da gestão democrática. A atuação dos estudantes por meio de grêmios estudantis, assembleias e outras formas de representação contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência cidadã. Ao participar das decisões escolares, os estudantes vivenciam práticas democráticas que fortalecem sua formação como sujeitos críticos e participativos.

Sob essa perspectiva, a participação da comunidade escolar ultrapassa os limites da administração institucional e assume uma dimensão educativa. Ao promover o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade de opiniões, a gestão democrática contribui para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios democráticos e com a transformação social.

A participação da comunidade escolar configura-se como um dos principais instrumentos para a consolidação da gestão democrática. Ao fortalecer os vínculos entre os diferentes atores educacionais, promover a corresponsabilidade e ampliar os espaços de diálogo, a escola torna-se um ambiente mais inclusivo, transparente e comprometido com a qualidade da educação e com a formação integral dos estudantes.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A qualidade da educação está diretamente relacionada à forma como a escola é organizada, administrada e conduzida em suas dimensões pedagógicas, administrativas e sociais. Nesse contexto, a gestão democrática destaca-se como um importante instrumento para a promoção da qualidade educacional, uma vez que favorece a participação coletiva, o planejamento compartilhado e a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

A concepção de qualidade da educação ultrapassa os resultados obtidos em avaliações externas e indicadores de desempenho. Ela envolve aspectos relacionados à inclusão, à equidade, à participação social, à valorização dos profissionais da educação e à garantia de condições adequadas para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a gestão democrática contribui para a construção de uma qualidade educacional socialmente referenciada, fundamentada nas necessidades e características da comunidade escolar.

Segundo José Carlos Libâneo (2018), a participação dos diferentes segmentos da escola nos processos decisórios favorece o fortalecimento do compromisso coletivo com os objetivos educacionais. Quando gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias participam da definição das metas e das ações institucionais, aumenta-se o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, tornando mais efetiva a implementação das propostas pedagógicas.

As decisões construídas de forma compartilhada também possibilitam uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pela escola. A diversidade de experiências e perspectivas presentes na comunidade escolar contribui para a identificação mais precisa dos problemas e para a elaboração de estratégias mais adequadas à realidade da instituição. Dessa forma, a gestão democrática favorece a construção de soluções coletivas e fortalece a capacidade da escola de responder às demandas educacionais e sociais contemporâneas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos profissionais da educação. A participação nos processos de planejamento, avaliação e tomada de decisões promove maior reconhecimento do trabalho docente e fortalece o desenvolvimento profissional. Conforme destaca Heloísa Lück (2017), ambientes organizacionais que incentivam a participação tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação, cooperação e comprometimento entre os profissionais, refletindo positivamente na qualidade das práticas pedagógicas.

A transparência administrativa constitui igualmente um fator essencial para a melhoria da qualidade educacional. A divulgação das informações relativas ao planejamento institucional, à utilização dos recursos financeiros e aos resultados alcançados fortalece a confiança da comunidade escolar e amplia os mecanismos de controle social. Essa prá-

tica contribui para a construção de relações mais democráticas e para o uso mais eficiente dos recursos públicos destinados à educação.

Além disso, a gestão democrática favorece a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e participativo. Quando os estudantes percebem que suas opiniões são valorizadas e que podem contribuir para a construção da vida escolar, desenvolvem maior engajamento com as atividades educativas. Essa participação fortalece o sentimento de pertencimento, reduz conflitos e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a convivência democrática.

A aproximação entre escola, família e comunidade também representa um importante fator de qualidade educacional. Diversas pesquisas demonstram que a participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos estudantes contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, para a redução da evasão escolar e para o fortalecimento dos vínculos entre os diferentes atores educacionais. Nesse sentido, a gestão democrática cria condições favoráveis para o desenvolvimento dessa parceria, ampliando o diálogo e a cooperação entre escola e comunidade.

A gestão democrática constitui um elemento fundamental para a promoção da qualidade da educação. Ao estimular a participação, fortalecer o trabalho coletivo, valorizar os profissionais, ampliar a transparência e aproximar a escola da comunidade, esse modelo de gestão contribui para a construção de instituições educacionais mais eficientes, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes e com a transformação social.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O gestor escolar desempenha papel central na consolidação da gestão democrática, atuando como articulador das ações pedagógicas, administrativas e relacionais que permeiam o cotidiano da instituição de ensino. Sua atuação vai além das funções burocráticas e administrativas, exigindo a capacidade de promover a participação coletiva, fortalecer o diálogo e criar condições para que todos os segmentos da comunidade escolar contribuam efetivamente para a construção dos objetivos educacionais.

No contexto da gestão democrática, o gestor deixa de ser apenas o responsável pela tomada de decisões e assume a função de líder participativo, capaz de mobilizar pessoas em torno de metas comuns. Conforme destaca Vitor Henrique Paro (2015), a democratização da escola depende da atuação de gestores comprometidos com a participação coletiva e com a valorização dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, cabe ao diretor criar mecanismos que favoreçam a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade nas decisões institucionais.

A liderança democrática fundamenta-se na construção de relações pautadas pelo respeito, pela confiança e pela cooperação. Diferentemente dos modelos tradicionais de gestão, caracterizados pela centralização do poder, o gestor democrático busca compartilhar responsabilidades e incentivar a participação dos diversos segmentos escolares nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Essa postura contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o aumento do comprometimento dos profissionais com os objetivos da instituição.

Além de coordenar as atividades administrativas e pedagógicas, o gestor escolar atua como mediador de conflitos e facilitador das relações interpessoais. A escola é um espaço marcado pela diversidade de ideias, interesses, valores e expectativas, o que torna inevitável a ocorrência de divergências. Nessa perspectiva, a capacidade de mediar conflitos por meio do diálogo e da negociação torna-se uma competência essencial para a construção de um ambiente escolar harmonioso e favorável à aprendizagem.

Segundo Heloísa Lück (2017), o gestor escolar deve promover uma cultura organizacional baseada na participação, no trabalho colaborativo e na valorização das potencialidades de cada membro da comunidade escolar. Para a autora, a liderança educacional eficaz está diretamente relacionada à ca-

pacidade de inspirar, motivar e envolver as pessoas na busca por objetivos comuns, favorecendo o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à condução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerado o principal instrumento de planejamento da escola. O gestor tem a responsabilidade de coordenar a elaboração, implementação e avaliação desse documento, garantindo que sua construção ocorra de forma participativa e democrática. Ao incentivar a contribuição de professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação, fortalece-se a identidade institucional e amplia-se o compromisso coletivo com as metas estabelecidas.

A transparência também constitui uma característica indispensável da atuação do gestor democrático. A divulgação clara das informações relacionadas ao planejamento escolar, à aplicação dos recursos financeiros e aos resultados alcançados contribui para fortalecer a confiança da comunidade e ampliar o controle social sobre a gestão. Dessa forma, a transparência favorece a construção de relações mais democráticas e responsáveis dentro da instituição.

Para desempenhar adequadamente suas funções, o gestor escolar necessita desenvolver competências relacionadas à comunicação, à liderança, à negociação, ao planejamento estratégico e à resolução de problemas. Tais habilidades tornam-se fundamentais diante da complexidade dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais contemporâneas, especialmente em contextos marcados pela diversidade social e cultural.

Nesse cenário, a formação continuada dos gestores assume papel estratégico para o fortalecimento da gestão democrática. A atualização constante dos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências contribuem para que os profissionais estejam preparados para conduzir processos participativos, promover a inovação pedagógica e enfrentar os desafios da educação contemporânea.

O gestor escolar é um agente fundamental na construção de uma escola democrática, participativa e comprometida com a qualidade da educação. Sua atuação, baseada no diálogo, na liderança compartilhada e na valorização da participação coletiva, contribui para o fortalecimento das relações institucionais e para a formação de uma comunidade escolar mais engajada, autônoma e responsável pelos resultados educacionais.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar dos avanços legais conquistados ao longo das últimas décadas, a efetivação da gestão democrática nas instituições educacionais brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleçam a gestão democrática como princípio norteador da educação pública, sua concretização depende de mudanças estruturais, culturais e organizacionais que nem sempre ocorrem de forma satisfatória.

Um dos principais obstáculos está relacionado à permanência de modelos administrativos centralizadores, herdados de uma tradição burocrática que concentra o poder decisório nas figuras gestoras. Conforme destaca Vitor Henrique Paro (2015), a democratização da escola exige a superação de práticas autoritárias e a construção de mecanismos que garantam a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, em muitas instituições, as decisões continuam sendo tomadas de forma verticalizada, limitando a atuação coletiva e reduzindo a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro desafio significativo refere-se ao funcionamento dos órgãos colegiados, especialmente os conselhos escolares. Embora esses espaços tenham sido criados para promover a participação e o controle social das ações da escola, muitas vezes sua atuação ocorre apenas para atender exigências normativas, sem exercer influência real sobre as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Nesses casos, a participação torna-se meramente formal, comprometendo os princípios democráticos que fundamentam sua existência.

A participação das famílias também representa um aspecto desafiador para a con-

solidação da gestão democrática. Diversos fatores sociais, econômicos e culturais dificultam o envolvimento dos responsáveis na vida escolar dos estudantes. Jornadas extensas de trabalho, dificuldades de deslocamento, falta de conhecimento sobre os mecanismos de participação e experiências negativas anteriores com instituições escolares podem contribuir para o afastamento das famílias. Como consequência, a escola perde uma importante parceira na construção de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos educandos.

A formação dos gestores escolares constitui outro fator relevante. A gestão democrática exige competências relacionadas à liderança participativa, à mediação de conflitos, à comunicação institucional e à construção coletiva de projetos educacionais. No entanto, muitos profissionais assumem cargos de gestão sem terem recebido formação específica para lidar com esses desafios. Segundo Heloísa Lück (2017), a formação continuada dos gestores é essencial para que possam desenvolver práticas democráticas capazes de promover o engajamento da comunidade escolar e fortalecer a cultura participativa.

Além disso, as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira refletem-se diretamente no ambiente escolar. Grupos socialmente vulneráveis frequentemente encontram maiores dificuldades para participar dos espaços de decisão, seja por limitações econômicas, seja por barreiras culturais e institucionais. Nesse contexto, a gestão democrática precisa adotar estratégias inclusivas que garantam a representatividade e a valorização da diversidade, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas nos processos decisórios.

Outro desafio contemporâneo refere-se à construção de uma cultura de participação. A democracia escolar não se estabelece apenas por meio da criação de normas e estruturas administrativas; ela depende do desenvolvimento de atitudes, valores e práticas que promovam o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças. Dessa forma, a participação precisa ser compreendida como um processo educativo permanente, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a consolidação da gestão democrática requer investimentos contínuos em formação profissional, fortalecimento das instâncias colegiadas, ampliação dos espaços de participação e desenvolvimento de políticas públicas que incentivem a democratização das relações escolares. Somente por meio do compromisso coletivo entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a qualidade social da educação.

CONCLUSÃO

A gestão democrática constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que esse modelo de gestão ultrapassa a dimensão administrativa, configurando-se como um processo político, pedagógico e social baseado na participação coletiva, no diálogo e na corresponsabilidade entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

A análise dos fundamentos conceituais e legais evidenciou que a gestão democrática possui sólido respaldo na legislação brasileira e encontra inspiração em importantes movimentos educacionais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos princípios continuam influenciando as práticas educacionais contemporâneas. Da mesma forma, verificou-se que a participação da comunidade escolar representa elemento essencial para a democratização da escola, contribuindo para a construção de decisões mais legítimas, transparentes e alinhadas às necessidades da coletividade.

Observou-se também que a gestão democrática favorece a melhoria da qualidade da educação ao estimular o trabalho colaborativo, fortalecer a valorização dos profissionais da educação, ampliar a participação das famílias e promover maior comprometimento dos estudantes com sua trajetória escolar. Nesse processo, o gestor escolar assume papel estratégico, atuando como líder participativo, mediador de conflitos e articulador das ações necessárias para o desenvol-

vimento institucional.

Entretanto, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta desafios significativos, como a permanência de práticas centralizadoras, a fragilidade de alguns mecanismos de participação, a insuficiente formação dos gestores e as desigualdades sociais que limitam o acesso de determinados grupos aos espaços de decisão. Tais obstáculos demonstram que a democratização da escola exige não apenas dispositivos legais, mas também mudanças culturais e organizacionais capazes de fortalecer a participação e a cidadania no ambiente educacional.

Dessa forma, conclui-se que a gestão democrática é indispensável para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios da justiça social, da igualdade e da participação cidadã. Seu fortalecimento depende do envolvimento coletivo de gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade, bem como da implementação de políticas públicas que promovam a democratização das relações escolares. Somente por meio desse compromisso compartilhado será possível construir escolas verdadeiramente democráticas, capazes de formar cidadãos críticos, participativos e preparados para contribuir com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

TEIXEIRA, Anísio et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

RESUMO
O racismo estrutural constitui um dos principais obstáculos para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito de todos e dever do Estado, persistem desigualdades raciais que afetam significativamente o acesso, a permanência e o desempenho escolar da população negra. O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos do racismo estrutural na educação brasileira, identifi
i
cando suas manifestações históricas, sociais e institucionais e discutindo seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, utilizando contribuições de autores que abordam as relações étnico-raciais, a educação inclusiva e os direitos humanos. Os resultados apontam que o racismo estrutural influencia diretamente a trajetória escolar de estudantes negros, contribuindo para índices mais elevados de evasão, discriminação e exclusão social. Conclui-se que a construção de uma educação de qualidade exige a implementação de políticas públicas efetivas, formação docente adequada e práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural; Educação; Igualdade racial; Direitos humanos; Educação de qualidade.

ABSTRACT
Structural racism constitutes one of the main obstacles to the realization of the right to quality education in Brazil. Although the 1988 Federal Constitution guarantees education as a right for all and a duty of the State, racial inequalities persist that signifi
i
cantly affect access, retention, and school performance of the Black population. This article aims to analyze the impacts of structural racism on Brazilian education, identifying its historical, social, and institutional manifestations and discussing its reflections on the teaching and learning process. The research is based on a literature review, using contributions from authors who address ethnic-racial relations, inclusive education, and human rights. The results indicate that structural racism directly influences the school trajectory of Black students, contributing to higher rates of dropout, discrimination, and social exclusion. It is concluded that the construction of quality education requires the implementation of effective public policies, adequate teacher training, and pedagogical practices committed to racial equality and the appreciation of cultural diversity.

KEYWORDS: Structural racism; Education; Racial equality; Human rights; Quality education.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da igualdade e do desenvolvimento social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, persistem profundas desigualdades que comprometem a efetivação desse direito, especialmente para a população negra.

Entre os diversos fatores que contribuem para essas desigualdades destaca-se o racismo estrutural, compreendido como um conjunto de práticas, valores e mecanismos sociais que reproduzem privilégios para determinados grupos raciais e desvantagens para outros. Diferentemente das manifestações individuais de preconceito, o racismo estrutural está incorporado às instituições e às relações sociais, influenciando oportunidades e condições de vida.

No contexto educacional, o racismo estrutural manifesta-se por meio da exclusão histórica da população negra do acesso ao ensino, da invisibilidade de suas contribuições culturais e científicas nos currículos escolares, da discriminação cotidiana e da desigualdade nas condições de aprendizagem. Tais fatores afetam não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes negros, mas também sua autoestima, identidade e perspectivas futuras.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender como o racismo estrutural interfere na garantia do direito à educação de qualidade. Este artigo busca analisar os impactos desse fenômeno no sistema educacional brasileiro, destacando seus aspectos históricos, sociais e pedagógicos, bem como refletir sobre estratégias capazes de promover uma educação antirracista e inclusiva.

O RACISMO ESTRUTURAL E SUAS BASES HISTÓRICAS

Para compreender os impactos do racismo estrutural na educação é necessário analisar suas origens históricas. O racismo no Brasil está diretamente relacionado ao processo de colonização e ao sistema escravista que perdurou por mais de três séculos. Durante esse período, milhões de africanos foram submetidos à escravidão, privados de direitos e excluídos dos espaços de participação social.

Para Munanga (2020), o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também por meio de práticas e estruturas sociais que historicamente dificultam o acesso da população negra a direitos e oportunidades.

A abolição da escravidão em 1888 não foi acompanhada por políticas públicas capazes de integrar a população negra à sociedade em condições de igualdade. Ao contrário, os ex-escravizados permaneceram marginalizados, sem acesso à educação, moradia, emprego e outras oportunidades fundamentais para a ascensão social.

Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural não se limita a atitudes preconceituosas individuais, mas constitui um elemento organizador das relações sociais. Ele está presente nas instituições, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas, reproduzindo desigualdades raciais de forma sistemática.

Além das dificuldades de acesso, a população negra também enfrenta desafios relacionados à qualidade da educação oferecida. Muitas escolas localizadas em regiões periféricas apresentam carências estruturais, falta de recursos pedagógicos e condições inadequadas para o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade contribui para a manutenção das desigualdades sociais e raciais, limitando as oportunidades de mobilidade social para grande parcela da população negra.

De acordo com dados e pesquisas sobre educação no Brasil, estudantes negros apresentam, em média, maiores índices de evasão escolar e menores oportunidades de acesso ao ensino superior quando comparados aos estudantes brancos. Esses resultados evidenciam que as desigualdades raciais não são fruto apenas de ações individuais, mas refletem processos históricos e sociais que continuam influenciando as trajetórias educacionais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial na educação. A valorização da diversidade cultural, a formação continuada dos professores para o enfrentamento do racismo e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas são medidas essenciais para a construção de uma escola mais democrática. Dessa forma, a educação pode desempenhar um papel transformador, contribuindo para a redução das desigualdades e para a formação de cidadãos conscientes da importância do respeito às diferenças e da promoção da justiça social.

"A educação é um instrumento fundamental para a superação das desigualdades raciais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática" (GOMES, 2017, p. 45).

Nesse contexto, a escola também foi influenciada por estruturas excludentes. Durante muito tempo, a educação formal esteve restrita às elites, enquanto a população

negra enfrentava barreiras para o acesso e a permanência nos espaços escolares. Essas desigualdades históricas continuam refletindo-se nos indicadores educacionais atuais.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece que toda pessoa tem direito à educação. No Brasil, esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação depende não apenas do acesso à escola, mas também das condições de permanência, dos recursos disponíveis, da formação dos professores e das oportunidades efetivas de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Entretanto, garantir o acesso à escola não é suficiente. A educação de qualidade envolve condições adequadas de aprendizagem, infraestrutura, recursos pedagógicos, formação docente e respeito à diversidade cultural dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de promover uma educação inclusiva e comprometida com os princípios da equidade. Isso significa reconhecer as diferenças sociais, culturais e raciais existentes na sociedade e desenvolver estratégias para reduzir desigualdades.

"A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões" (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Nesse sentido, o combate ao racismo constitui condição indispensável para a efetivação do direito à educação de qualidade. Quando estudantes sofrem discriminação ou têm sua identidade cultural desvalorizada, o processo educativo é comprometido, prejudicando o desenvolvimento integral dos indivíduos.

MANIFESTAÇÕES DO RACISMO ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas no ambiente escolar. Muitas vezes, essas manifestações ocorrem de maneira sutil, tornando-se naturalizadas e difíceis de serem identificadas.

Uma das formas mais comuns é a invisibilidade da população negra nos materiais didáticos. Durante décadas, livros escolares apresentaram uma visão eurocêntrica da história, minimizando as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

Outra manifestação refere-se às expectativas diferenciadas em relação ao desempenho dos estudantes. Pesquisas apontam que alunos negros frequentemente enfrentam julgamentos e estereótipos que influenciam negativamente suas oportunidades educacionais.

"O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares" (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Além disso, episódios de discriminação racial, apelidos ofensivos e práticas de exclusão ainda são recorrentes em muitas escolas. Essas situações provocam sofrimento psicológico, prejudicam a autoestima e contribuem para o afastamento dos estudantes do ambiente escolar.

Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural está presente nas instituições e nas relações sociais, funcionando como um mecanismo que reproduz desigualdades e privilégios raciais de forma contínua na sociedade.

O racismo também pode ser observado na distribuição desigual de recursos educacionais. Escolas localizadas em regiões com predominância de população negra frequentemente apresentam maiores dificuldades relacionadas à infraestrutura, equipamentos e acesso a tecnologias.

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os efeitos do racismo estrutural sobre o processo de aprendizagem são amplos e complexos. A discriminação racial afeta diretamente o desempenho escolar e o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Quando crianças e jovens são expostos cons-

tantemente a mensagens que desvalorizam sua identidade racial, podem desenvolver sentimentos de inferioridade e insegurança. Isso influencia a participação em sala de aula, a motivação para os estudos e a construção da autoestima.
Além dos impactos psicológicos, o racismo estrutural contribui para a reprodução de desigualdades socioeconômicas. A população negra apresenta índices mais elevados de vulnerabilidade social, o que interfere nas condições de estudo e no acesso a oportunidades educacionais.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo não é apenas um comportamento individual, mas um processo que integra a organização política, econômica e social das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

As consequências incluem maiores taxas de evasão escolar, reprovação e distorção idade-série. Esses fatores limitam o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, perpetuando ciclos históricos de exclusão social.
Portanto, os impactos do racismo estrutural ultrapassam o espaço escolar, influenciando a trajetória de vida dos indivíduos e comprometendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática.



Fonte:https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/214/precisamos-falar-sobre-racismo-estrutural/conteudo/19922.Acesso: 20 JUL. 2026.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nas últimas décadas, diversas iniciativas foram desenvolvidas para enfrentar o racismo na educação brasileira. Entre elas destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.
Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas. Essas legislações representam importantes avanços na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento das contribuições históricas de grupos tradicionalmente marginalizados.
De acordo com Gomes (2017), as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na educação são fundamentais para combater as desigualdades históricas e garantir o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.
Outra medida relevante foi a implementação das políticas de ações afirmativas, incluindo o sistema de cotas raciais nas universidades públicas. Essas políticas contribuíram para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior e reduzir desigualdades históricas.
Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos. A efetividade dessas políticas depende de investimentos contínuos, formação adequada dos profissionais da educação e compromisso institucional com a promoção da igualdade racial.

O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NO COMBATE AO RACISMO

A escola desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Como espaço de formação humana, deve promover valores de respeito, diversidade e justiça social.
Os professores possuem responsabilidade importante nesse processo, pois atuam diretamente na mediação do conhecimento e na formação das identidades dos estudantes. Para isso, é essencial que recebam formação inicial e continuada sobre relações étnico-raciais e educação antirracista.

Práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, promovam o diálogo intercultural e combatam estereótipos contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

Segundo Munanga (2020), a implementação de políticas educacionais que valorizem a história e a cultura afro-brasileira contribui para a desconstrução de preconceitos e para a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Além disso, é necessário que a escola desenvolva mecanismos de prevenção e enfrentamento às situações de discriminação racial, garantindo proteção e apoio às vítimas.

A educação antirracista não beneficia apenas os estudantes negros. Ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com os princípios democráticos e os direitos humanos.

Além disso, a escola deve desenvolver projetos e atividades que estimulem a reflexão crítica sobre a história do racismo e seus impactos na sociedade brasileira. Debates, palestras, rodas de conversa, feiras culturais e a utilização de obras literárias produzidas por autores negros são exemplos de ações que ampliam o conhecimento dos estudantes e fortalecem o respeito às diferenças.

Essas iniciativas também contribuem para desconstruir preconceitos e incentivar uma convivência baseada na igualdade de direitos.

Outro aspecto importante é o combate às práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar. Situações de racismo, bullying ou qualquer forma de preconceito precisam ser identificadas e enfrentadas com seriedade, por meio de medidas educativas e do diálogo entre alunos, professores, gestores e famílias. A escola deve garantir que todas as pessoas se sintam seguras, respeitadas e valorizadas, independentemente de sua origem, cor da pele ou identidade cultural.

A participação da comunidade escolar também é essencial nesse processo. Quando família, escola e sociedade trabalham em conjunto, torna-se mais fácil promover uma educação voltada para a cidadania e para o respeito aos direitos humanos. A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um importante instrumento para fortalecer a educação antirracista e ampliar o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação do Brasil.

Portanto, o papel da escola e dos professores vai muito além da transmissão de conteúdo. Cabe a eles formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas e do enfrentamento do racismo em todas as suas formas, a educação pode transformar realidades e contribuir para a redução das desigualdades, promovendo o respeito à diversidade e a valorização de todas as culturas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Embora existam avanços legislativos e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, muitos desafios permanecem. A persistência de desigualdades sociais, a insuficiência de recursos educacionais e a resistência à implementação de práticas antirracistas dificultam a transformação da realidade escolar.

É necessário fortalecer políticas públicas que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes. Também é fundamental ampliar investimentos na formação docente e na produção de materiais didáticos que representem adequadamente a diversidade da sociedade brasileira.

A qualidade da educação deve ser entendida em uma perspectiva ampla, envolvendo múltiplas dimensões e significados. Não se limita apenas ao desempenho dos estudantes em avaliações, mas relaciona-se às condições de acesso, permanência e aprendizagem, considerando fatores intra e extraescolares que influenciam o processo educativo. A construção de uma educação de qualidade para todos exige a articulação de políticas públicas, condições adequadas de ensino e compromisso com a inclusão social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

A participação das famílias, comunidades e movimentos sociais é igualmente importan-

te para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo.
Somente por meio de ações articuladas será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

CONCLUSÃO

O racismo estrutural constitui um dos principais obstáculos para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil. Suas raízes históricas, associadas ao legado da escravidão e às desigualdades sociais persistentes, continuam influenciando o acesso, a permanência e o desempenho escolar da população negra.
Ao longo deste estudo, verificou-se que o racismo se manifesta de diversas formas no ambiente educacional, incluindo discriminação, invisibilidade cultural, desigualdade de oportunidades e reprodução de estereótipos. Tais fatores comprometem o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes, contribuindo para a manutenção de ciclos de exclusão social.
Também foi possível identificar avanços importantes, como a implementação de legislações voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e a adoção de políticas de ações afirmativas. Contudo, esses avanços ainda não são suficientes para eliminar as desigualdades existentes.
Além disso, é importante reconhecer que o combate ao racismo no contexto educacional não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade. Famílias, gestores públicos, instituições de ensino e demais setores sociais devem atuar de forma articulada para promover uma cultura de respeito à diversidade e valorização das diferenças étnico-raciais. A educação antirracista deve ser compreendida como um compromisso permanente, capaz de transformar práticas, discursos e relações sociais historicamente marcadas pela exclusão.
Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer ações que incentivem a representatividade da população negra nos espaços educacionais, bem como ampliar o acesso a recursos e oportunidades que garantam condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. A construção de ambientes escolares acolhedores e democráticos contribui para o desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertencimento e da participação ativa dos alunos no processo educativo.
Por fim, reafirma-se que a superação das desigualdades raciais na educação constitui um desafio contínuo, que exige comprometimento político, investimento público e mobilização social. Somente por meio de ações concretas e permanentes será possível assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de promover a cidadania, a equidade e a justiça social para as atuais e futuras gerações.
Conclui-se que a construção de uma educação de qualidade exige o enfrentamento efetivo do racismo estrutural por meio de políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente comprometida com a promoção da igualdade racial. Somente assim será possível garantir uma educação que respeite a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, Campi-

nas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A difícil democracia. São Paulo: Boitempo, 2016.

UNESCO. Educação para a igualdade racial no Brasil. Brasília: UNESCO, 2021.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OBSTACULOS COMTEMPORÂNEOS E PROPOSTAS PARA UMA ESCOLA IGUALITARIA

JULIANA BORGES ORTEGA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da educação inclusiva, seus desafios, avanços e contribuições para a construção de uma escola democrática. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica fundamentada em estudos da área e em legislações nacionais que asseguram o direito à educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar exige transformações nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização institucional. Conclui-se que a educação inclusiva representa um importante instrumento de promoção da equidade, da cidadania e do respeito à diversidade. A inclusão educacional constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, tendo como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da educação inclusiva, seus desafios, avanços e contribuições para a construção de uma escola democrática. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Mantoan, Vygotsky, Freire e Libâneo, além de legislações nacionais que asseguram o direito à educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar exige transformações nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização institucional. Conclui-se que a educação inclusiva representa um importante instrumento de promoção da equidade, da cidadania e do respeito à diversidade. A inclusão educacional constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, tendo como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. A pesquisa aponta que ainda existem barreiras relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de recursos especializados e à preparação dos profissionais da educação. Superar esses obstáculos requer investimentos contínuos e ações articuladas entre gestores, professores, famílias e sociedade. A inclusão não se limita à presença do estudante no espaço escolar, mas envolve sua participação efetiva e seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Diversidade; Aprendizagem; Cidadania.

ABSTRACT

This article aims to analyze the foundations of inclusive education, its challenges, advances, and contributions to building a democratic school system. The research is a literature review based on studies in the field and national legislation guaranteeing the right to inclusive education. The results show that school inclusion requires transformations in pedagogical practices, teacher training, and institutional organization. It is concluded that inclusive education is a vital tool for promoting equity, citizenship, and respect for diversity. Educational inclusion is one of the major challenges of contemporary education, aiming to ensure access, retention, and learning for all students, regardless of their physical, intellectual, sensory, social, or cultural conditions. This article aims to analyze the foundations of inclusive education, its challenges, advances, and contributions to building a democratic school system. The research is a literature review based on authors such as Mantoan, Vygotsky, Freire, and Libâneo, as well as national legislation guaranteeing the right to inclusive education. The results show that school inclusion requires transformations in pedagogical practices, teacher training, and institutional organization. It is concluded that inclusive education is a vital tool for promoting equity, citizenship, and respect for diversity. Educational inclusion is one of the major challenges of contemporary education, aiming to ensure access, retention, and learning for all students, regardless of their physical,

intellectual, sensory, social, or cultural conditions. The research indicates that barriers still exist regarding infrastructure, the availability of specialized resources, and the preparation of education professionals. Overcoming these obstacles requires continuous investment and coordinated action among administrators, teachers, families, and society. Inclusion is not limited to the student's physical presence in the school environment but entails their effective participation and holistic development.

KEYWORDS: Inclusive education; Diversity; Learning; Citizenship; School inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e por diversos instrumentos legais nacionais e internacionais. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma proposta pedagógica comprometida com a valorização das diferenças e com a garantia do acesso à aprendizagem para todos os estudantes. Diferentemente de modelos educacionais excludentes, a inclusão busca assegurar que cada aluno participe efetivamente do processo educativo, respeitando suas características individuais.

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão ganhou destaque em razão da necessidade de superar práticas discriminatórias historicamente presentes nas instituições escolares. A presença de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares tem exigido mudanças significativas na organização do ensino e na formação dos profissionais da educação.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional para atender às necessidades de todos os estudantes. Dessa forma, torna-se fundamental compreender os princípios que orientam a educação inclusiva e os desafios enfrentados para sua efetivação.

Além disso, é importante ressaltar que a efetivação da inclusão escolar requer investimentos contínuos em infraestrutura, recursos pedagógicos acessíveis e políticas públicas que garantam condições adequadas para o atendimento da diversidade presente nas instituições de ensino. A acessibilidade física, comunicacional e pedagógica constitui um elemento indispensável para assegurar que todos os estudantes possam participar das atividades escolares em igualdade de condições. Nesse sentido, a promoção de ambientes educacionais inclusivos representa não apenas o cumprimento de determinações legais, mas também o fortalecimento dos princípios de justiça social e respeito aos direitos humanos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares devem atuar de forma colaborativa na construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Conforme Mantoan (2015), a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas toda a sociedade, pois favorece a convivência democrática e o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo. Dessa forma, a escola inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural.

Por fim, torna-se evidente que a educação inclusiva representa um caminho essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e humanizado. Ao garantir oportunidades de aprendizagem para todos, a escola cumpre sua função social de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de contribuir para a transformação da realidade social. Assim, o fortalecimento das práticas inclusivas deve permanecer como uma prioridade das políticas educacionais e das ações pedagógicas, assegurando que o direito à educação seja efetivamente exercido por todos os cidadãos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio da igualdade de oportunidades e no reconhecimento da diversidade humana como elemento enriquecedor do processo

educativo. Seu principal objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino de qualidade, participando ativamente das atividades escolares.
De acordo com Freire (1996), a educação deve promover a emancipação dos sujeitos, valorizando suas experiências e respeitando suas diferenças. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas inclusivas que reconhecem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.
A inclusão escolar pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que dificultam a participação dos estudantes. Assim, a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos, e não exigir que os alunos se adaptem a modelos rígidos de ensino.

"A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional" (MANTOAN, 2015, p. 24).

Essa afirmação demonstra que a educação inclusiva exige transformações profundas na forma de compreender o ensino e a aprendizagem.
A educação inclusiva fundamenta-se no princípio da igualdade de oportunidades e no reconhecimento da diversidade humana como elemento enriquecedor do processo educativo. Seu principal objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino de qualidade, participando ativamente das atividades escolares. Essa perspectiva busca superar práticas excludentes historicamente presentes no sistema educacional, promovendo uma escola capaz de acolher e valorizar as diferenças individuais.
De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar representa uma mudança de paradigma na educação, pois propõe que a escola se adapte às necessidades dos estudantes, e não que os alunos se adaptem às exigências de um modelo padronizado de ensino. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser compreendida como uma oportunidade de enriquecimento das experiências educativas e das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.
A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas, evidenciando a importância de ambientes educacionais que favoreçam a convivência entre sujeitos com diferentes características. Dessa forma, a inclusão escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todos os estudantes, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo valores como respeito, cooperação e solidariedade.
Além disso, a educação inclusiva está diretamente relacionada à promoção dos direitos humanos e da cidadania. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de combater desigualdades e promover a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Assim, a inclusão escolar constitui um importante mecanismo para a construção de uma educação democrática, comprometida com a equidade e com a valorização da dignidade humana.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços educacionais e sociais. Durante muitos séculos, prevaleceram concepções que associavam a deficiência à incapacidade, resultando na segregação desses indivíduos.
Somente a partir do século XX começaram a surgir movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, representou um marco internacional ao defender a educação inclusiva como direito de todos.
Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 11),

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e

melhoram a eficiência e o custo-benefício de todo o sistema educacional.

Esse documento influenciou significativamente as políticas públicas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO



Fonte:https://www.ong.ng-brasil.com/nosso-trabalho/educacao-para-todos-estrategias-para-inclusao-real/ Acesso:20.jul.2026.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um conjunto de legislações que asseguram o direito à educação para todos os cidadãos. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida em condições de igualdade e sem qualquer forma de discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, consolidou a proposta de inclusão dos estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve atuar de forma complementar ao ensino regular, oferecendo recursos e serviços que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Outro marco importante foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência e ampliou as garantias de acesso à educação em todos os níveis de ensino.

"A educação constitui direito da pessoa com deficiência" (BRASIL, 2015, p. 32).

Essas legislações demonstram o compromisso do Estado brasileiro com a construção de um sistema educacional mais justo, democrático e acessível.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor é um dos principais agentes responsáveis pela efetivação da inclusão escolar. Sua atuação envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a criação de condições favoráveis para que todos os estudantes participem do processo de aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2013), o trabalho docente deve considerar as diferenças individuais dos alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a inclusão exige que o educador esteja preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes. Dessa forma, o professor assume papel fundamental na construção de ambientes colaborativos que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes.

A formação continuada dos professores constitui um elemento essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas. Embora muitos profissionais tenham recebido uma formação inicial com poucos conteúdos relacionados à educação inclusiva, a busca constante por atualização permite ampliar conhecimentos, desenvolver novas metodologias e aperfeiçoar a prática pedagógica. Dessa forma, o educador torna-se mais preparado para identificar as necessidades específicas dos estudantes e propor estratégias que favoreçam sua participação ativa no ambiente escolar.

Além da formação docente, é fundamental que a escola promova um trabalho coletivo envolvendo gestores, professores, profissionais de apoio, estudantes e famílias. A construção de uma educação inclusiva depende da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, possibilitando a troca de experiências e a elaboração de ações que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar representa um processo de transformação da escola, que deve reorganizar suas práticas para atender às necessidades de todos, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão.

Outro aspecto importante refere-se à adaptação das metodologias de ensino e dos recursos didáticos. O uso de diferentes estratégias, como atividades diversificadas, tecnologias assistivas, materiais acessíveis e avaliações flexíveis, amplia as oportunidades de aprendizagem e respeita o ritmo de desenvolvimento de cada estudante. Essas práticas favorecem não apenas os alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas também toda a turma, uma vez que tornam o ensino mais dinâmico, participativo e significativo.

Nesse contexto, a escola democrática caracteriza-se por valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo. O respeito às diferenças, a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia do direito à aprendizagem são princípios fundamentais para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma obrigação legal e passa a representar um compromisso ético e social com a formação de cidadãos conscientes, participativos e respeitosos com as diferenças.

Portanto, a efetivação da inclusão escolar exige o compromisso conjunto dos profissionais da educação, das famílias, dos órgãos públicos e da sociedade. Investir na formação docente, na acessibilidade, em recursos pedagógicos adequados e em políticas educacionais que garantam a participação de todos os estudantes são medidas indispensáveis para consolidar uma escola verdadeiramente democrática, capaz de oferecer uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Além do domínio dos conteúdos curriculares, o docente precisa desenvolver competências relacionadas à observação, adaptação de atividades e utilização de recursos pedagógicos acessíveis. A formação continuada torna-se essencial para que os profissionais possam responder adequadamente aos desafios da inclusão.

Segundo Libâneo (2013, p. 58),

> O professor é responsável por organizar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos a apropriação dos conhecimentos, considerando suas experiências, necessidades e características individuais. Sua atuação deve favorecer a participação ativa dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sociais.

Assim, a prática docente inclusiva exige sensibilidade, conhecimento técnico e compromisso com os princípios da educação democrática.

De acordo com Libâneo (2013), o trabalho docente deve considerar as diferenças individuais dos estudantes, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a inclusão exige que o educador esteja preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula, reconhecendo que cada aluno possui características, potencialidades e necessidades específicas. A atuação do professor deve estar fundamentada em princípios de equidade e respeito, buscando garantir que todos tenham oportunidades de aprender e participar das atividades escolares.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes. Dessa forma, o professor exerce papel fundamental na construção de ambientes colaborativos e inclusivos, nos quais os estudantes possam compartilhar experiências, desenvolver habilidades e construir conhecimentos de forma coletiva. A mediação pedagógica torna-se essencial para favorecer a participação dos alunos com deficiência e promover seu desenvolvimento

cognitivo e social.
Além disso, Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar requer uma mudança de postura por parte dos educadores e das instituições de ensino. O professor deve abandonar práticas excludentes e adotar metodologias flexíveis que valorizem a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A utilização de recursos pedagógicos diversificados, adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas contribui para que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e possam desenvolver suas potencialidades.
Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos docentes. Conforme Freire (1996), o educador deve manter-se em constante processo de aprendizagem e reflexão sobre sua prática pedagógica. No contexto da educação inclusiva, a atualização profissional possibilita a aquisição de conhecimentos sobre diferentes necessidades educacionais, favorecendo a construção de práticas mais eficazes e comprometidas com a inclusão. Assim, o professor torna-se um agente transformador, capaz de promover uma educação democrática, participativa e acessível a todos os estudantes.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As adaptações curriculares constituem instrumentos fundamentais para garantir o acesso dos estudantes ao currículo escolar. Elas permitem adequar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação às necessidades específicas dos alunos, sem comprometer os objetivos educacionais.
Segundo Mantoan (2015), a inclusão não deve significar a simplificação do ensino, mas a busca por diferentes caminhos que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, as adaptações curriculares devem ser planejadas de maneira individualizada e contextualizada.
Entre as estratégias mais utilizadas destacam-se o uso de materiais concretos, recursos tecnológicos assistivos, atividades diferenciadas, apoio visual e flexibilização dos instrumentos avaliativos. Essas práticas favorecem a participação dos estudantes e ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

"Ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 47).

Além das adaptações curriculares, a adoção de metodologias ativas e diversificadas contribui significativamente para a efetivação da educação inclusiva. Estratégias como aprendizagem colaborativa, projetos interdisciplinares, atividades em grupo e o uso de recursos tecnológicos favorecem a participação de todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essas práticas estimulam a autonomia, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a interação entre os alunos, fortalecendo um ambiente escolar mais acolhedor e participativo.
Outro aspecto relevante é o processo de avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve possuir caráter contínuo, diagnóstico e formativo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada estudante ao longo do processo educativo. Dessa forma, a avaliação deixa de ter apenas uma função classificatória e passa a orientar o planejamento pedagógico, possibilitando a realização de intervenções adequadas às necessidades individuais dos alunos. A flexibilização dos instrumentos avaliativos, quando necessária, representa uma estratégia importante para garantir que todos tenham condições de demonstrar os conhecimentos adquiridos.
A participação da família também desempenha papel essencial na construção de uma educação inclusiva. O diálogo constante entre escola e família favorece a compreensão das necessidades dos estudantes e possibilita a elaboração de estratégias conjuntas que contribuam para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Quando existe uma relação de confiança e cooperação entre esses dois espaços, o processo de inclusão torna-se mais eficiente e proporciona melhores resultados para a aprendizagem.
Nesse contexto, a gestão escolar exerce uma função estratégica ao promover políticas e ações que fortaleçam a cultura inclusiva dentro da instituição. Cabe aos gestores incentivar a formação continuada dos professores,

garantir condições adequadas de acessibilidade, disponibilizar recursos pedagógicos e estimular práticas colaborativas entre toda a equipe escolar. Uma gestão comprometida com os princípios da inclusão contribui para a construção de um ambiente democrático, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas como parte do processo educativo.

Portanto, as adaptações curriculares representam apenas uma das diversas ações necessárias para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva. Quando articuladas com metodologias diversificadas, avaliação formativa, participação da família e uma gestão escolar comprometida, tornam-se instrumentos capazes de promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes. Dessa maneira, a escola avança na construção de uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios da equidade, da cidadania e do respeito à diversidade.

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes e respeitem seus diferentes ritmos de aprendizagem.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a inclusão escolar ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais refere-se à insuficiência da formação docente para atuar com a diversidade presente nas escolas. Muitos profissionais relatam dificuldades para desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro obstáculo está relacionado à falta de recursos materiais e humanos. Em muitas instituições, a escassez de profissionais especializados, salas de recursos multifuncionais e materiais adaptados compromete a efetivação das práticas inclusivas.

Para Mantoan (2015), a resistência às mudanças constitui uma das principais barreiras para a inclusão escolar, uma vez que muitas instituições ainda mantêm práticas baseadas em modelos tradicionais de ensino.

Além disso, questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional continuam representando desafios para a participação plena dos estudantes. Superar essas dificuldades exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação profissional e políticas públicas educacionais.

Apesar desses obstáculos, a inclusão escolar tem demonstrado resultados positivos na promoção da convivência, do respeito às diferenças e da construção de ambientes educacionais mais democráticos e participativos.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva proporciona benefícios não apenas aos estudantes com deficiência, mas a toda a comunidade escolar. Ao conviverem em ambientes diversos, os alunos desenvolvem valores relacionados ao respeito, à empatia, à solidariedade e à cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Dessa forma, a convivência entre estudantes com diferentes características favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A diversidade presente na sala de aula amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento das competências sociais.

"Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 1996, p. 33).

Essa perspectiva evidencia que a educação deve contribuir para a formação integral dos indivíduos, preparando-os para viver em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, a inclusão escolar favorece o fortalecimento da autoestima dos estudantes com deficiência, que passam a participar ativamente das atividades educacionais e sociais. O reconhecimento de suas capacidades contribui para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de uma identidade positiva.

Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento acadêmico, a educação inclusiva contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático. Segundo Mantoan (2015), a convivência com a diversidade possibilita que os estudantes

compreendam as diferenças como características naturais da condição humana, reduzindo preconceitos e fortalecendo atitudes de respeito e valorização do outro. Dessa forma, a inclusão favorece a formação de sujeitos mais sensíveis às questões sociais e mais preparados para atuar em uma sociedade plural.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes com deficiência. Quando participam ativamente das atividades escolares e são reconhecidos por suas capacidades e potencialidades, esses alunos desenvolvem maior confiança em si mesmos e ampliam suas possibilidades de aprendizagem e interação social. Conforme Freire (1996), a educação deve promover a valorização do indivíduo e sua capacidade de transformar a realidade, tornando-se um instrumento fundamental para a construção da cidadania e para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO INCLUSIVO

A participação da família constitui um elemento fundamental para o sucesso da inclusão escolar. A parceria entre escola e família possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades, potencialidades e características dos estudantes, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

De acordo com Libâneo (2013), a educação é um processo compartilhado que envolve diferentes agentes sociais, sendo a família um dos principais responsáveis pela formação dos indivíduos. Quando existe diálogo entre escola e família, tornam-se maiores as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A colaboração entre os profissionais da educação e os familiares também contribui para o acompanhamento do progresso dos alunos, permitindo intervenções mais eficazes e coerentes com suas necessidades.

Segundo Freire (1996, p. 67),

> A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. Por isso, o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo, na participação e no respeito mútuo, possibilitando a construção de relações mais humanas e democráticas entre todos os envolvidos.

Essa concepção reforça a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade para a promoção da inclusão.

A INCLUSÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um compromisso social e ético voltado à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir oportunidades educacionais para todos, a escola contribui para a redução das desigualdades e para a promoção da cidadania.

Mantoan (2015) afirma que a inclusão desafia os modelos tradicionais de ensino ao propor uma educação fundamentada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Nesse contexto, a escola inclusiva desempenha papel fundamental na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, promovendo valores como respeito, solidariedade e valorização das diferenças. Segundo Freire (1996), a educação deve contribuir para a transformação social por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da participação ativa dos sujeitos na sociedade. Assim, ao garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar, a inclusão fortalece os princípios democráticos e amplia as oportunidades de desenvolvimento humano.

Além disso, a convivência entre alunos com diferentes características e experiências favorece a construção de relações mais empáticas e colaborativas. De acordo com Mantoan (2015), a diversidade presente na escola constitui um elemento enriquecedor do processo educativo, pois possibilita a troca de conhecimentos, o respeito às singularidades e a superação de preconceitos. Dessa forma, a educação inclusiva contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a formação de uma sociedade mais justa, participativa e comprometida com a promoção da igualda-

de de oportunidades.

Nesse sentido, a escola inclusiva torna-se um espaço de transformação social, no qual todos os indivíduos podem desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente seus direitos. A valorização das diferenças permite superar preconceitos e construir relações sociais mais democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional representa uma das mais importantes conquistas das políticas públicas voltadas à democratização do ensino. Ao reconhecer o direito de todos os estudantes à educação de qualidade, a escola inclusiva reafirma os princípios da igualdade, da cidadania e do respeito à diversidade humana.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a inclusão escolar ultrapassa a simples presença dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Trata-se de um processo que exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional, na formação docente e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. A efetivação da inclusão depende do compromisso de toda a comunidade educativa com a construção de espaços acolhedores, acessíveis e capazes de promover a participação de todos.

Observou-se ainda que a atuação do professor possui papel decisivo nesse processo, uma vez que cabe a ele desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes e favoreçam sua aprendizagem. Da mesma forma, a parceria entre escola e família fortalece as ações inclusivas e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se que a educação inclusiva constitui um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana. Investir em políticas públicas, formação profissional, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas significa promover o direito à educação e garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

RESUMO
Desde a Educação Infantil, é essencial promover um trabalho que valorize e respeite as personalidades negras, reconhecendo-as como parte fundamental da diversidade humana e da riqueza cultural do nosso país. Ao abordar a história, a cultura e as contribuições de figuras negras significativas, as crianças têm a oportunidade de se conectar com narrativas diversas e construir uma consciência crítica sobre questões de igualdade e justiça. Integrar o estudo de personalidades negras desde cedo não apenas amplia o repertório cultural dos pequenos, mas também os prepara para um convívio mais empático e respeitoso com a pluralidade étnica da sociedade. Ao destacar o legado de líderes, artistas, cientistas e ativistas negros, estamos não apenas reconhecendo suas conquistas, mas também desconstruindo estereótipos e combatendo o racismo estrutural que permeia nossa sociedade. A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação de valores e atitudes, e ao incorporar de forma significativa o estudo e a apreciação das personalidades negras, estamos construindo alicerces sólidos para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Cada história contada, cada conquista celebrada e cada desafio enfrentado por essas personalidades negras não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também enriquecem as mentes e os corações das crianças, preparando-as para um mundo diverso e interconectado.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Educação Infantil; Valores; Repertório Cultural.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural presente em nossa sociedade é um tesouro valioso que enriquece nossa convivência. Desde tenra idade, absorvemos em nossa família microcosmos culturais que se entrelaçam com as múltiplas facetas de nossa morada. No ambiente escolar, somos confrontados com um mosaico cultural, compartilhando nosso cotidiano com indivíduos singulares, o que, em certas regiões, revela uma persistente trama de preconceitos. É imperativo cultivar uma abordagem positiva em relação às identidades negras desde os primeiros anos de vida, a fim de evitar a propagação de estereótipos. Os educadores enfrentam desafios ao instruir, pois cada criança traz consigo sua bagagem de conhecimentos prévios e influências do meio familiar, incluindo possíveis preconceitos.
Segundo Marilena Chauí (2007, p.32):

Na escola, somos introduzidos ao simbolismo da bandeira nacional: o verde representa as florestas e seus tesouros naturais, o amarelo simboliza a riqueza mineral, e o azul estrelado do círculo remete ao céu brasileiro, onde reluz o Cruzeiro do Sul. Aprendemos que somos um presente da Natureza e divino, pois em nossa terra não há desastres naturais como furacões ou terremotos, e onde "plantar é colher".

Em um país tão vasto em riqueza cultural, ainda enfrentamos desafios como a valorização de expressões regionais e o combate à discriminação contra indivíduos negros. Embora pareça trivial na Educação Infantil, tais questões se tornam evidentes durante a fase escolar, principalmente através da linguagem e interações com os colegas. Nesse contexto, os educadores têm a responsabilidade de transformar o ensino de forma inclusiva para atender a todos os alunos ao longo de sua jornada escolar.
Farias (2012, p. 32) define cultura como:

O conjunto de expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de uma sociedade. Elementos como música, teatro, rituais religiosos, idioma, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos e estruturas sociais compõem a cultura de um povo.

O Brasil, caracterizado por sua vastidão territorial, abriga uma ampla diversidade cul-

tural resultante da contribuição dos colonizadores europeus, dos povos indígenas e dos escravos africanos. Posteriormente, imigrantes de diversas origens como italianos, japoneses, alemães e árabes enriqueceram ainda mais essa diversidade. As práticas culinárias, danças e religiões são elementos integrantes dessa rica tapeçaria cultural.
Césaire (2012, p.75) destaca que:

A construção da identidade negra requer orgulho da herança africana, fidelidade à sua condição e solidariedade com os irmãos negros da diáspora. Embora não se deva homogeneizar a África, é fundamental reconhecer elementos que a caracterizam como uma civilização distinta.

Cohn (2005) ressalta a importância de reconhecer a criança como um agente ativo na formação de suas relações sociais, interagindo ativamente com adultos e outras crianças. A criança não deve ser vista como um adulto em miniatura, mas como um participante ativo na construção de sua identidade e relações sociais.
Na sociedade africana, o parentesco, a coletividade, o casamento e o poder desempenham papéis fundamentais na definição da identidade. A importância do parentesco, seja matrilinear ou patrilinear, e a relação estabelecida com a família determinam a posição do indivíduo no mundo. A coletividade prevalece sobre o individualismo do ocidente, e o casamento é valorizado como um pilar da sociedade, não havendo espaço social definido para os solteiros. O poder é legitimado pelo sangue e pelo parentesco, buscando a unanimidade nas decisões.
Com frequência, cultura é erroneamente associada apenas ao nível educacional de um indivíduo, quando, na realidade, sua abrangência é muito mais ampla. Cultura engloba tudo aquilo que confere significado ao mundo de um grupo ou indivíduo específico. Os elementos culturais de um povo incluem não apenas aspectos educacionais, mas também religiosidade, valores morais, idioma falado, identidade étnica, e a história da sociedade na qual estão inseridos.
Na Educação Infantil, depara-se com a Lei nº 10.639/2003, que segundo o Plano Nacional de Implementação, estabelece que as crianças têm o direito de serem acolhidas e respeitadas em suas diferenças, reconhecendo-as como sujeitos detentores de direitos. A diversidade de suas características físicas, estéticas, religiosas, identidades de gênero, origens étnico-raciais ou deficiências deve ser respeitada não por questões de moral, assistencialismo ou religiosidade, mas sim como uma postura esperada de uma sociedade e escola democráticas que prezam pela infância. Nesse sentido, as práticas e o currículo da Educação Infantil devem refletir sobre como tem sido abordada pedagogicamente a diversidade entre crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como suas famílias e histórias.

A HISTÓRIA DOS AFRODESCENDETES

O progresso da luta dos afrodescendentes no Brasil e seus feitos devem exercer uma influência significativa em empreendimentos semelhantes ocorridos em outros países, pois seus triunfos não são apenas individuais, mas coletivos. As conquistas parciais ou totais em outras regiões do nosso continente também são reflexo do Brasil. A luta singular e emergente nas sociedades latino-americanas requer o reconhecimento de todos, impulsionando nossas reivindicações e demandas para obter maior apoio e solidariedade social e política, influenciando cada movimento nacional. À medida que essa luta se torna mais visível internacionalmente, é essencial canalizar a atenção e apoio de outros.
De acordo com Freitas (2019, p.98):

O tráfico de africanos para o Brasil durante a colonização se estendeu por quase quatro séculos, trazendo mais de 4,8 milhões de africanos escravizados de diversas regiões do continente. Submetidos a condições brutais de escravidão, esses indivíduos foram privados de suas identidades, forçados a viver juntos apesar de suas diferenças e desconectados de suas raízes africanas.

É crucial estarmos atentos ao que acontece em países como Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, México, Uruguai, Paraguai, Porto Rico, Venezuela e em cada re-

pública da América Central, onde as demandas dos garífunas e negros caribenhos estão presentes. Nossos esforços não devem se limitar ao âmbito intelectual, mas também devem se materializar em ações práticas e ideológicas. O movimento por direitos afrodescendentes deve ser um compromisso nacional, fortalecido por apoio mútuo e solidariedade, para tornar nossa presença mais visível e corrigir distorções e omissões nas narrativas históricas oficiais.
Conforme observado por Souza (2008, p,67):

Compreender plenamente uma cultura requer a aprendizagem de seus códigos básicos, transcender nossas próprias experiências e processos de socialização. A cultura nos conecta a grupos sociais, mas também pode dificultar nossa integração em grupos distintos, a menos que estejamos dispostos a uma transformação significativa.

Em muitos casos, nos países latino-americanos, a identidade africana foi suprimida devido às políticas repressivas do colonialismo europeu, resultando na perda progressiva das tradições africanas e na diluição da herança cultural das primeiras gerações de escravizados, impedidos de preservar suas raízes puras.

A CULTURA E AS RELAÇÕES ETNICO RACIAIS
As disparidades étnicas e raciais profundamente enraizadas no sistema educacional seguem um padrão no qual grupos afro-americanos, indígenas, latino-americanos e do sudeste asiático demonstram um desempenho acadêmico inferior em comparação com caucasianos e outros grupos asiático-americanos. Essas discrepâncias educacionais:

- Refletem as disparidades étnicas e raciais no status socioeconômico, assim como nos resultados de saúde e acesso aos cuidados de saúde;
- São evidentes desde a primeira infância e persistem ao longo da educação básica;
- São manifestadas nas pontuações dos testes que avaliam o desempenho acadêmico, como em leitura e matemática; nas taxas de repetência; nas taxas de evasão e graduação; na participação em programas de talento; nas matrículas no ensino superior; e em indicadores comportamentais, incluindo taxas de disciplina, suspensão e expulsão escolar.

A ciência psicológica oferece uma compreensão das disparidades educacionais e propõe estratégias para corrigi-las. Psicólogos do desenvolvimento destacam como as diferenças no ambiente de educação infantil e no cuidado infantil estão associadas ao desempenho acadêmico e à preparação escolar de crianças de minorias étnicas e raciais antes de ingressarem na educação fundamental e média.
Discriminação, como definido por Gonçalves (2007, p.35), envolve separar, distinguir e estabelecer diferenças, resultando em ações negativas concretas que violam os direitos sociais e humanos, promovendo desigualdade de tratamento com base em critérios predefinidos, tanto de forma explícita quanto implícita.

A PESQUISA PSICOLÓGICA SOBRE A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA REVELOU INSIGHTS CRUCIAIS SOBRE COMO CRIANÇAS DE MINORIAS LINGUÍSTICAS
A escolaridade é uma das formas fundamentais pelas quais as sociedades garantem sua sobrevivência, produzindo e reproduzindo as relações sociais que compõem a sociedade. As escolas não operam isoladamente da sociedade, mas fornecem uma arena para abordar questões com importantes ramifi-
i
cações na sociedade. A conscientização nacional das questões é evidente na mídia e nas escolas, onde professores e alunos são diariamente desafiados a encontrar novas maneiras de se comunicar e aprender juntos.
Algumas de nossas atitudes em relação à diversidade cultural surgem do medo e do preconceito, da falta de contato com pessoas de diferentes origens e da necessidade de uma maior compreensão sobre quem somos e o que nossa sociedade pode ser. Essas atitudes moldam o grau em que as escolas podem proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor, solidário e eficaz para todos os alunos. Como a diversidade cultural e o

fato inevitável do racismo afetam diretamente a experiência emocional, social e acadêmica da criança, essa é uma área que as escolas têm uma responsabilidade especial de abordar.

A escolaridade desempenha um papel fundamental na estruturação da sociedade, sendo responsável por produzir e reproduzir as relações sociais que a compõem. As escolas não operam de forma isolada, mas servem como um espaço para abordar questões de grande relevância para a sociedade. A conscientização nacional sobre essas questões é evidente na mídia e nas escolas, desafiando diariamente professores e alunos a encontrarem novas formas de comunicação e aprendizado em conjunto.

Muitas das atitudes em relação à diversidade cultural derivam do medo, preconceito e da falta de interação com pessoas de diferentes origens, destacando a necessidade de uma maior compreensão sobre nossa identidade e potencial como sociedade. Essas atitudes moldam o ambiente de aprendizado das escolas e sua capacidade de proporcionar um ambiente acolhedor, solidário e eficaz para todos os alunos. A diversidade cultural e a presença do racismo impactam diretamente a experiência emocional, social e acadêmica das crianças, exigindo que as escolas assumam uma responsabilidade especial para abordar essas questões.

O tema das relações raciais é complexo, emocionalmente carregado e politicamente sensível. Não existem soluções simples, pois desafia os privilégios, envolvendo a todos nós. As misturas culturais, as experiências individuais e as forças das comunidades variam, tornando difíceis as distinções entre raça, cultura e etnia, assim como as fronteiras entre domínio cultural e racismo. Ao examinarmos nossas próprias atitudes e preconceitos, confrontamos desafios em relação à autoridade e ao compromisso com princípios de justiça. Essa jornada de autoconhecimento também se aplica aos educadores e pesquisadores, que devem refletir sobre suas premissas culturais e raciais, reconhecendo suas limitações e a necessidade de um constante aprendizado e abertura para a diversidade.

Conforme Farias (2012, p. 32):

A cultura engloba as expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização, incluindo música, teatro, rituais religiosos, língua, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos e estruturas sociais.

O Brasil, devido à sua vasta extensão territorial, é rico em diversidade cultural, influenciada pelos colonizadores europeus, populações indígenas, escravos africanos e imigrantes de diversas origens, que contribuíram para a tapeçaria cultural do país através de práticas culinárias, danças e religiões.

De acordo com a Lei 10639/03:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

Culturalmente, muitas pessoas tendem a associar a cultura exclusivamente ao nível de estudos, no entanto, a cultura abrange muito mais do que isso. Ela engloba tudo o que dá sentido ao mundo de um indivíduo ou grupo, incluindo religiosidade, valores morais, idioma, história da sociedade em que estão inseridos, entre outros elementos.

A cultura vai além do conhecimento, sendo uma rede complexa de elementos que atribuem significado ao mundo de um indivíduo, caracterizando os povos pela variedade de fatores que compõem sua sociedade. Tudo que produzimos se torna nossa identidade cultural, influenciando nosso cotidiano em interações com amigos, na escola com pro-

fessores e colegas, e na sociedade em geral. De acordo com a pesquisa realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o Brasil é marcado pela diversidade cultural devido à miscigenação. Desde sua história inicial, o país foi moldado pela presença de diversos povos e culturas, resultando em uma formação rica e diversificada. A chegada dos colonizadores portugueses, a escravidão africana, bem como a imigração posterior de italianos, japoneses, alemães e outros grupos étnicos, contribuíram para a multiculturalidade brasileira.

A MISTURA DE POVOS E CULTURAS

Essa mistura de povos e culturas resultou em particularidades únicas na língua, costumes, religião e manifestações culturais do Brasil. A língua portuguesa, por exemplo, incorporou termos de origens indígenas e africanas devido à miscigenação. A diversidade cultural no Brasil se reflete nas diferentes linguagens presentes em cada estado, influenciadas pelas diversas colonizações. Apesar das riquezas culturais, o país ainda enfrenta desafios com discriminação, destacando a importância de valorizar as personalidades negras desde a Educação Infantil.

O multiculturalismo surge das lutas dos grupos sociais que, ao longo da história do Brasil, enfrentaram discriminação e exclusão. A definição de multiculturalismo é um desafio, sendo distinguidas duas abordagens fundamentais: a descritiva, que busca compreender e descrever contextos históricos e socioculturais; e a propositiva, que visa não só entender, mas também atuar e transformar, estabelecendo relações culturais na sociedade para promover a democracia e estratégias pedagógicas.

Gonçalves (1999, p. 101-102) destaca que:

Lidar com a diversidade na escola requer, primeiramente, reconhecer que essa diversidade é resultado de uma construção histórica. Não pode ser visto como algo arbitrário ou baseado em escolhas individuais. A diversidade engloba formas de convivência, interações sociais, valores, saberes e costumes que refletem práticas e significados historicamente construídos em contextos de luta política e estruturas sociais assimétricas. Uma comunicação intercultural inevitavelmente enfrenta desafios, não sendo necessariamente harmoniosa.

O processo de escolarização, muitas vezes, não permitia que os alunos refletissem sobre suas próprias experiências cotidianas, levando-os a um formalismo estereotipado da cultura escolar. Reconhecer os diversos recortes dentro da ampla diversidade cultural é lutar pelo respeito à diferença e garantir que todos os grupos sociais e culturais sejam respeitados, promovendo a troca de experiências e a garantia dos direitos de cidadania. A escola desempenha um papel fundamental nesse sentido, devendo romper com a visão limitada de "cultura escolar" que estabelece padrões culturais, contribuindo mais para a exclusão do que para uma educação democrática e de qualidade.

Reconhecer e aceitar as diferenças não é uma tarefa fácil, mas é essencial para romper com preconceitos e estereótipos infundados. Desenvolver uma visão dinâmica, contextualizada e plural de nossas identidades culturais é crucial, reconhecendo os enraizamentos culturais, os processos de hibridização e a negação de pertencimentos culturais específicos. É fundamental ser consciente desses aspectos, nomeá-los e trabalhá-los.

É crucial promover um processo de socialização entre os alunos, incentivando a troca de experiências e o envolvimento mútuo para que todos se reconheçam, conheçam suas origens e raízes culturais. Isso evita exclusões e negações de identidades culturais, permitindo que os alunos construam suas próprias identidades culturais, valorizando as diferenças e promovendo a interação entre elas. Essa abordagem pode reduzir problemas relacionados à aprendizagem, à disciplina e aos preconceitos.

Os negros trouxeram sua cultura e religião para o Brasil, que foram reconstruídas com novos significados sobre uma base africana, frequentemente mesclada com influências indígenas e europeias. A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 5°, garante a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando a inviolabilidade dos direitos à vida, liber-

dade, igualdade, segurança e propriedade para todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país.
É crucial estudarmos as religiões de origem africana para combater a intolerância e construir uma relação de respeito com todos. Isso é impossível sem conhecer e reconhecer a existência dessas práticas religiosas. Desde a primeira infância, as crianças são expostas a discursos preconceituosos que moldam sua visão de mundo e suas interações com os outros. Não apenas a percepção do outro, mas também a autoimagem da criança e suas características físicas e culturais são influenciadas por esse ambiente. Se o ambiente valoriza estereótipos de beleza, a autoimagem da criança pode ser distorcida.

O progresso das experiências educativas depende de uma abordagem pedagógica que se baseie na intensificação das ações das crianças em relação aos contextos sociais e naturais, visando ampliá-los e diversificá-los, principalmente por meio de interações sociais, brincadeiras e diversas formas de linguagem e comunicação. Essas são as maneiras pelas quais as crianças expressam, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sua identidade social. A infância, como uma construção social, deve ser reconhecida em sua diversidade, levando em consideração fatores como classe social, etnia, gênero e religião como determinantes na formação das diferentes infâncias e suas culturas (ROCHA, 2008, p.2-3).

É nossa responsabilidade promover uma discussão qualificada sobre nosso papel na construção da identidade de nossas crianças e suas famílias, privilegiando atitudes de empatia e alteridade. O trabalho com a diversidade e identidade deve ser incorporado em todas as ações da escola, no dia a dia, e não se limitar a projetos isolados.
A diversidade étnico-racial ainda é um tabu a ser quebrado nas salas de aula, e muitos educadores se sentem inseguros em abordar esse tema. Muitos atribuem essa insegurança à falta de materiais, no entanto, existem recursos disponíveis sobre o assunto, mesmo que nem sempre sejam explícitos. Além disso, é possível adaptar e criar materiais para enriquecer essas discussões.
É essencial que o educador compreenda a história africana e os termos associados a essa aprendizagem para abordar o assunto de maneira eficaz. Isso não apenas ajuda a desconstruir preconceitos intrínsecos, mas também promove uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural.
Segundo a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o estudo da História da África e dos Africanos, bem como a contribuição da cultura negra na formação do povo brasileiro, tornou-se obrigatório no currículo escolar, abrangendo todos os níveis da educação básica com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo, e foi necessário estabelecer uma legislação para reconhecer tardiamente a importância da cultura negra na sociedade brasileira. Essa lei não reduz o papel do negro na história do Brasil a mero escravizado, mas ressalta sua significativa contribuição para o multiculturalismo que caracteriza o nosso país. Com isso, buscamos esclarecer alguns dos conceitos que fundamentam esse trabalho.
As novas formas de apresentação dos conteúdos midiáticos e dos símbolos conferem diferentes e variados significados às identidades na contemporaneidade; elas impactam o estilo de vida e o cotidiano das pessoas, reconfiguram os sentimentos de pertencimento a determinados grupos e manipulam a corporeidade para atender a interesses sociais e comerciais. Essas estratégias, quando internalizadas no imaginário coletivo, passam a ser consideradas como naturais e inerentes à condição humana, atuando como instrumentos de conhecimento e reconhecimento social.
Atualmente, observamos casos de racismo envolvendo personalidades conhecidas sendo amplamente divulgados na imprensa e nas redes sociais. Ao defender a igualdade racial, buscamos eliminar o racismo, valorizar as diferenças de origens, cor da pele, tipo de cabelo, modo de vestir e de se expressar.
A busca pela igualdade começa com o reconhecimento das diferenças, pois é por meio do respeito às diversidades físicas, estéticas,

étnicas e de gênero que alcançamos a igualdade. O outro não é como eu, mas como eu, merece respeito. Contudo, para respeitar o outro, também precisamos olhar para nós mesmos. Portanto, a defesa da igualdade envolve também o cultivo da autoestima.

Nossa autoestima é fortalecida quando somos respeitados, ouvidos, incentivados, e enfraquecida quando somos ignorados e desvalorizados. Assim, além dos direitos e deveres, a luta pela igualdade racial também se baseia em valores humanos e éticos.

É crucial erradicar o racismo, a discriminação, o preconceito e a exclusão das escolas. Para isso, é essencial compreender que todos os brasileiros estão constantemente em contato com nossa herança africana. No Brasil, a grande maioria de nós é uma mistura de africanos, indígenas e europeus. Possuímos uma variedade de características físicas, como narizes largos, cabelos crespos, ondulados ou lisos, castanhos ou pretos. No entanto, ainda estamos inseridos em um padrão de beleza eurocêntrico que valoriza a magreza e a aparência loira, imposto pela mídia e pela televisão.

Desde tenra idade, muitas jovens recorrem a salões de beleza para alisar seus cabelos com relaxamentos, amaciamentos, escovas progressivas e outros métodos modernos para mantê-los esticados e lisos, em conformidade com os padrões de beleza eurocêntricos. Infelizmente, o cabelo muitas vezes não mantém uma aparência natural após esses procedimentos. Além disso, muitas pessoas descolorem e tingem seus cabelos de loiro para se adequar a esses padrões.

Nossa identidade também está intrinsecamente ligada à nossa aparência física. A cor da nossa pele, dos nossos olhos e dos nossos cabelos refletem nossa herança étnica e são determinadas pela melanina, uma proteína presente em nosso organismo. A melanina protege a pele dos raios solares, e as pessoas com maior quantidade desse pigmento têm pele, cabelos e olhos mais escuros e maior proteção solar, enquanto aqueles com menos melanina tendem a ter pele mais clara, cabelos e olhos claros e menor proteção solar.

Ao nos reconhecermos como somos, aprendemos a nos amar, a respeitar e a valorizar a igualdade racial em nosso dia a dia. Ao valorizarmos nossa identidade, resgatamos nossa cultura, respeito, dignidade e orgulho de nossa herança africana. Compreendendo a diversidade étnica de nossa sociedade, passamos a conhecer o outro e a viver sem discriminação e racismo, contribuindo para a redução do alto índice de mortalidade entre os jovens.

O impacto da religião no preconceito tem sido um tema de interesse na psicologia social por décadas. Até o momento, as pesquisas nesse campo não exploraram completamente os mecanismos de formação e redução de preconceitos. Uma abordagem mais sistemática e integrada desses estudos pode resultar em avanços significativos no entendimento dessas questões. As motivações para a aceitação social podem levar os indivíduos a concordar com atitudes predominantes, como as raciais, e a adotar práticas e crenças religiosas preexistentes. A religiosidade intrínseca, por outro lado, tem sido associada negativamente ao preconceito manifesto, mas de forma neutra em relação ao preconceito sutil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indivíduos de ascendência africana encaram uma situação alarmante de discriminação em diversos aspectos da vida, incluindo moradia e empregos. No mercado de trabalho, aqueles com formação acadêmica têm quase o dobro de chances de ocupar cargos de baixa qualificação em comparação com a população em geral. Ao longo dos séculos, os afrodescendentes da diáspora africana foram marginalizados como parte dos legados da escravidão e colonialismo. Há um consenso crescente de que o racismo e a discriminação racial contribuíram para a exclusão, pobreza e invisibilidade destas pessoas em estatísticas oficiais. Apesar de avanços, a situação persiste em diversas partes do mundo.

Os fatores que levam à pobreza entre indivíduos de ascendência africana são predominantemente estruturais. A discriminação se reflete no acesso desigual a serviços essenciais, como educação, saúde, mercados, empréstimos e tecnologia. O pleno exercício dos direitos humanos por esses indivíd-

os depende significativamente do acesso à educação, essencial para o desenvolvimento humano. Investir na educação não apenas garante direitos sociais básicos, mas também impulsiona o crescimento econômico, promove a equidade, constrói capital humano e melhora a saúde da população.

Propõe-se o investimento social na infância e juventude como estratégia para combater a pobreza e evitar a exclusão contínua de uma nova geração de indivíduos de ascendência africana dos benefícios do desenvolvimento econômico, social e humano. A discriminação enfrentada por essas pessoas está recebendo maior atenção, permitindo que grupos afrodescendentes tenham suas vozes cada vez mais ouvidas no cenário político.

Em âmbito nacional, muitos países modificaram suas constituições para incluir referências mais claras à diversidade multicultural da sociedade. Alguns Estados estabeleceram instituições nacionais para promover a igualdade racial e adotaram legislação que inclui políticas de ação afirmativa na educação, programas de saúde direcionados e outras iniciativas em benefício das pessoas de ascendência africana. Apesar dos avanços, persistem desafios para garantir que esses grupos não sejam excluídos do pleno exercício de seus direitos humanos. A atual crise econômica global representa um sério risco para a situação dessas pessoas, assim como para todos os grupos marginalizados e vulneráveis, ameaçando o acesso ao emprego, alimentação, moradia acessível, saúde e educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 10 out.2025.

CÉSAIRE, A. Diário de um retorno ao país natal. São Paulo, Edusp, 2012.

CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

COHN, CLARICE. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Mariano Cubí 92, 08021 – Barcelona. Editorial Paidós, SAICF. Tradução: Cláudia Schilling.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. Disponível em: <http://livre-dialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 10 out.2025.

FREITAS, Júlia. De onde viemos: A história dos afrodescendentes no Brasil. Disponível em: http://www.revistacapitolina.com.br/de-onde-viemos-a-historia-dos-afrodescendentes-no-brasil/. Acesso em 10 out.2025.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e Cultura: pensando em cidadania, Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.

ROCHA, Eloísa Alcíres Candal. Diretrizes educacionais - pedagógicas para a educação infantil. Tubarão, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. Ática: São Paulo: 2008.

RESUMO
As mudanças climáticas representam um dos maiores desafios contemporâneos, impactando diretamente o meio ambiente, a economia e as relações sociais em escala global. Nesse contexto, o ensino de Geografia desempenha papel fundamental na formação de estudantes críticos e conscientes acerca das transformações ambientais e de suas consequências para a sociedade. O presente estudo discute a importância das mudanças climáticas como temática no ensino de Geografia, destacando a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que promovam reflexão, responsabilidade socioambiental e participação cidadã. A pesquisa evidencia que a abordagem das questões climáticas no espaço escolar contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre fenômenos como aquecimento global, desmatamento, poluição, enchentes e eventos climáticos extremos. Além disso, o ensino de Geografia possibilita relacionar os impactos ambientais às desigualdades sociais e às formas de ocupação do espaço geográfico. A discussão também enfatiza a importância da educação ambiental e das metodologias ativas como estratégias capazes de aproximar os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos alunos. Fundamentado em autores da Geografia e da Educação, o estudo aponta que o trabalho com temas ambientais favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ecológica, tornando a escola um espaço essencial para a construção de práticas sustentáveis e para a formação cidadã. Assim, abordar as mudanças climáticas nas aulas de Geografia significa promover uma educação comprometida com a transformação social e com a preservação ambiental para as futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Mudanças climáticas; Ensino de Geografia; Educação ambiental; Sustentabilidade; Consciência crítica.

ABSTRACT
Climate change represents one of the greatest contemporary challenges, directly impacting the environment, the economy, and social relations on a global scale. In this context, Geography teaching plays a fundamental role in the formation of critical and conscious students regarding environmental transformations and their consequences for society. This study discusses the importance of climate change as a theme in Geography teaching, highlighting the need to develop pedagogical practices that promote reflection, socioenvironmental responsibility, and citizen participation. The research shows that addressing climate issues in the school environment contributes to expanding students' understanding of phenomena such as global warming, deforestation, pollution, floods, and extreme weather events. Furthermore, Geography teaching makes it possible to relate environmental impacts to social inequalities and forms of occupation of geographic space. The discussion also emphasizes the importance of environmental education and active methodologies as strategies capable of bringing school content closer to the reality experienced by students. Based on authors from Geography and Education, the study points out that working with environmental themes favors the development of critical thinking and ecological awareness, making the school an essential space for the construction of sustainable practices and citizen education. Thus, addressing climate change in Geography classes means promoting an education committed to social transformation and environmental preservation for future generations.

KEYWORDS: Climate change; Geography teaching; Environmental education; Sustainability; Critical awareness.

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas têm ocupado lugar central nas discussões científicas, políticas e educacionais contemporâneas, uma vez

que seus impactos afetam diretamente a vida humana, os ecossistemas e as dinâmicas sociais em diferentes partes do mundo. Fenômenos como o aumento das temperaturas globais, enchentes, secas prolongadas, queimadas e eventos climáticos extremos tornaram-se cada vez mais frequentes, evidenciando a necessidade de ampliar o debate sobre sustentabilidade e preservação ambiental. Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel fundamental na formação de estudantes capazes de compreender criticamente as relações entre sociedade, natureza e espaço geográfico.

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento e formação cidadã, possui importante responsabilidade no desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos. Trabalhar as mudanças climáticas nas aulas de Geografia significa possibilitar aos estudantes uma compreensão mais ampla sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e sobre a necessidade de práticas sustentáveis para a preservação da vida no planeta. Segundo Milton Santos (2006, p. 172), "a sociedade atual vai alargando progressivamente o conhecimento do planeta", demonstrando que compreender as transformações ambientais tornou-se essencial para interpretar a realidade contemporânea.

Além disso, a abordagem das mudanças climáticas no ambiente escolar contribui para aproximar os conteúdos geográficos da realidade vivenciada pelos estudantes. Questões como poluição urbana, descarte inadequado de resíduos, desmatamento e crise hídrica fazem parte do cotidiano social e precisam ser discutidas de maneira crítica e reflexiva no processo educativo. Nesse sentido, a Geografia escolar deixa de ser apenas uma disciplina voltada à memorização de conteúdos e passa a representar um instrumento de interpretação do mundo e de transformação social.

A educação ambiental, integrada ao ensino de Geografia, favorece o desenvolvimento de valores relacionados à responsabilidade coletiva, à preservação ambiental e ao exercício da cidadania. Para Paulo Freire (1996, p. 67), "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". A reflexão proposta pelo autor evidencia que o conhecimento crítico pode estimular atitudes mais conscientes diante dos problemas ambientais e sociais enfrentados pela humanidade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de desenvolver metodologias pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A utilização de debates, projetos interdisciplinares, pesquisas de campo e recursos tecnológicos pode tornar o ensino de Geografia mais significativo e conectado às problemáticas ambientais atuais. Dessa maneira, os alunos passam a compreender que as mudanças climáticas não são fenômenos distantes, mas questões que impactam diretamente suas vidas e comunidades.

Para Enrique Leff (2001, p. 15), "a crise ambiental é uma crise da civilização", reforçando a necessidade de repensar os modelos de desenvolvimento e as formas de relação entre sociedade e natureza. Assim, discutir mudanças climáticas no ensino de Geografia significa promover uma educação comprometida com a sustentabilidade, a formação crítica e a construção de uma consciência ambiental capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

O ensino de Geografia possui grande relevância na formação de estudantes críticos e conscientes acerca das transformações ambientais que marcam o mundo contemporâneo. Entre os diversos desafios enfrentados pela sociedade atual, as mudanças climáticas destacam-se por seus impactos globais sobre o meio ambiente, a economia e a qualidade de vida da população. Fenômenos como o aumento das temperaturas, secas prolongadas, enchentes, queimadas e eventos climáticos extremos têm se tornado cada vez mais frequentes, despertando a necessidade de ampliar o debate sobre sustentabilidade e preservação ambiental no contexto escolar. Nesse cenário, a Geografia escolar assume papel fundamental ao possibilitar aos estudantes compreenderem as relações entre sociedade, natureza e espaço geográfico.

A abordagem das mudanças climáticas nas aulas de Geografia permite desenvolver uma visão crítica sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente. O crescimento desordenado das cidades, o desmatamento, a poluição atmosférica e o consumo excessivo dos recursos naturais demonstram como as práticas econômicas e sociais influenciam diretamente o equilíbrio ambiental. Segundo Milton Santos (2008, p. 45), "o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações", evidenciando que as transformações ambientais estão diretamente ligadas às atividades humanas e às formas de organização da sociedade.

Nesse contexto, o ensino de Geografia deixa de ser apenas um processo de transmissão de conteúdos e passa a contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Ao compreenderem as causas e consequências das mudanças climáticas, os alunos tornam-se mais preparados para refletir sobre questões ambientais presentes em seu cotidiano, como desperdício de água, descarte inadequado de resíduos, queimadas urbanas e poluição dos rios. Dessa maneira, o conhecimento geográfico aproxima-se da realidade vivenciada pelos estudantes e favorece a construção de atitudes mais responsáveis e sustentáveis.

Além disso, o trabalho com mudanças climáticas possibilita discutir desigualdades sociais e vulnerabilidades ambientais. Os impactos ambientais não atingem todos os grupos sociais da mesma forma, sendo as populações economicamente vulneráveis as mais afetadas por enchentes, deslizamentos, escassez de água e precariedade urbana. Essa reflexão amplia a compreensão dos estudantes sobre as relações entre problemas ambientais e injustiça social. Para David Harvey (2011, p. 89), "a questão ambiental está profundamente ligada às desigualdades produzidas pelo sistema econômico", reforçando a importância de analisar as mudanças climáticas também sob uma perspectiva social e política.

Outro aspecto importante refere-se à interdisciplinaridade proporcionada pelo estudo das mudanças climáticas. A temática permite integrar conhecimentos da Geografia, Ciências, História, Sociologia e Educação Ambiental, favorecendo uma aprendizagem mais ampla e contextualizada. Os estudantes passam a compreender que os fenômenos climáticos não podem ser analisados de maneira isolada, pois envolvem fatores naturais, econômicos, culturais e sociais. Essa integração do conhecimento contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação da realidade.

A utilização de recursos pedagógicos diversificados também fortalece o ensino das mudanças climáticas na Geografia escolar. Mapas, gráficos, documentários, reportagens, pesquisas de campo e ferramentas tecnológicas tornam as aulas mais dinâmicas e aproximam os conteúdos das experiências cotidianas dos alunos. Além disso, debates e projetos interdisciplinares favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulando a investigação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996, p. 32), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", ressaltando a importância de práticas pedagógicas investigativas e reflexivas no processo educativo.

Outro ponto relevante é que a escola desempenha importante papel na formação da consciência ambiental das novas gerações. Em um contexto marcado pela intensificação dos problemas ambientais, torna-se indispensável desenvolver uma educação comprometida com a sustentabilidade e com a preservação da vida no planeta. Trabalhar as mudanças climáticas no ensino de Geografia significa incentivar os estudantes a refletirem sobre suas ações individuais e coletivas, compreendendo que pequenas atitudes podem contribuir significativamente para a redução dos impactos ambientais. Para Enrique Leff (2001, p. 57), "a problemática ambiental questiona as formas tradicionais de desenvolvimento e os modos de produção da sociedade contemporânea". Essa reflexão evidencia que o enfrentamento das mudanças climáticas exige não apenas soluções tecnológicas, mas também transformações culturais, sociais e educacionais. Nesse sentido, o ensino de Geografia torna-se instrumento essencial para promover consciência crítica, responsabilidade socioambien-

tal e participação cidadã.
Portanto, discutir mudanças climáticas no ensino de Geografia significa preparar os estudantes para compreenderem os desafios ambientais do presente e atuarem de maneira consciente na construção de uma sociedade mais sustentável. A escola, ao desenvolver práticas pedagógicas voltadas à reflexão ambiental, contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a transformação social.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A educação ambiental tornou-se uma das principais ferramentas de conscientização social diante dos desafios ambientais enfrentados pela humanidade no século XXI. Em um contexto marcado pelas mudanças climáticas, pela degradação dos recursos naturais e pelo aumento dos impactos ambientais, a escola assume importante papel na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Inserida no ensino de Geografia, a educação ambiental contribui para ampliar a compreensão dos estudantes acerca das relações entre sociedade, natureza e desenvolvimento sustentável, promovendo reflexões sobre os impactos das ações humanas no planeta. O avanço das atividades industriais, o crescimento urbano desordenado, o consumo excessivo e a exploração intensa dos recursos naturais intensificaram os problemas ambientais em escala global. Fenômenos como aquecimento global, desmatamento, poluição dos rios, escassez hídrica e perda da biodiversidade passaram a fazer parte das discussões sociais e educacionais contemporâneas. Nesse cenário, torna-se indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de despertar nos estudantes uma postura crítica diante das problemáticas ambientais. Segundo Paulo Freire (1996, p. 25), "ensinar exige consciência do inacabamento", demonstrando que o processo educativo deve estimular reflexão, transformação social e responsabilidade coletiva.
A educação ambiental no ensino de Geografia favorece o desenvolvimento da consciência crítica ao aproximar os conteúdos escolares das experiências vividas pelos alunos. Questões ambientais presentes no cotidiano, como descarte inadequado de resíduos, poluição urbana, enchentes e desperdício de água, tornam-se elementos importantes para o debate em sala de aula. Ao relacionar teoria e realidade social, o ensino torna-se mais significativo e possibilita aos estudantes compreenderem que os problemas ambientais não estão distantes de suas vidas, mas fazem parte do espaço em que vivem.
Além disso, a educação ambiental contribui para a construção da cidadania, pois incentiva os estudantes a refletirem sobre seus direitos e deveres em relação ao meio ambiente. A compreensão de que os recursos naturais são essenciais para a manutenção da vida fortalece atitudes de cuidado, preservação e responsabilidade coletiva. Nesse sentido, Leonardo Boff (2012, p. 18) afirma que "a sustentabilidade representa toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais e físico-químicas que sustentam todos os seres". Essa perspectiva reforça a importância de desenvolver valores voltados ao equilíbrio ambiental e ao compromisso com as futuras gerações.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superar práticas pedagógicas baseadas apenas na memorização de conteúdos. A educação ambiental exige metodologias participativas, investigativas e reflexivas, capazes de estimular o protagonismo estudantil. Debates, projetos interdisciplinares, pesquisas, aulas de campo e utilização de recursos tecnológicos contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, desenvolvem maior interesse pelos conteúdos e fortalecem sua capacidade crítica diante das questões ambientais.
A interdisciplinaridade também desempenha papel importante na educação ambiental. O estudo das mudanças climáticas envolve diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, História, Sociologia e Biologia, permitindo aos estudantes compreenderem os fenômenos ambientais de maneira ampla e integrada. Essa abordagem favorece a construção de uma visão mais complexa da re-

alidade e amplia a capacidade de análise crítica sobre os problemas socioambientais contemporâneos. Para Edgar Morin (2000, p. 38), "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade", ressaltando a necessidade de integrar diferentes saberes no processo educativo.

Outro ponto importante refere-se ao papel da escola como espaço de transformação social. Ao desenvolver práticas voltadas à sustentabilidade, a instituição escolar contribui para formar cidadãos conscientes e participativos, capazes de atuar na preservação ambiental e na construção de sociedades mais justas. Projetos relacionados à reciclagem, preservação da água, arborização e redução do desperdício estimulam atitudes concretas de cuidado com o meio ambiente e fortalecem o compromisso coletivo com a sustentabilidade.

Além disso, a educação ambiental possibilita aos estudantes compreenderem que os impactos das mudanças climáticas atingem diferentes grupos sociais de maneira desigual. Populações em situação de vulnerabilidade social frequentemente sofrem mais intensamente os efeitos de enchentes, secas e precariedade ambiental, evidenciando a relação entre desigualdade social e injustiça ambiental. Essa reflexão amplia o entendimento dos estudantes sobre cidadania e direitos sociais, incentivando práticas mais solidárias e conscientes.

Portanto, a educação ambiental no ensino de Geografia representa importante instrumento para a formação da consciência crítica e da responsabilidade socioambiental. Ao promover reflexão, participação e construção coletiva do conhecimento, a escola contribui para formar indivíduos mais conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com a preservação ambiental. Assim, trabalhar as mudanças climáticas no ambiente escolar significa investir na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e atuar na construção de um futuro mais sustentável.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

As metodologias ativas vêm se consolidando como importantes estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. No ensino de Geografia, essas metodologias possibilitam maior participação dos estudantes na construção do conhecimento, tornando as aulas mais dinâmicas, investigativas e contextualizadas. Quando associadas à temática das mudanças climáticas, as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ambiental e da participação cidadã dos alunos.

O ensino tradicional, baseado apenas na exposição oral e na memorização de conteúdos, muitas vezes limita a participação dos estudantes e dificulta a relação entre teoria e prática. No entanto, as mudanças climáticas representam uma temática complexa e presente no cotidiano social, exigindo práticas pedagógicas que incentivem a reflexão, o diálogo e a investigação. Nesse contexto, as metodologias ativas permitem que os estudantes assumam papel protagonista no processo educativo, participando da construção do conhecimento por meio de pesquisas, debates, projetos e resolução de problemas relacionados às questões ambientais.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 52), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e a participação ativa dos estudantes. No ensino de Geografia, isso significa possibilitar que os alunos analisem criticamente os impactos das mudanças climáticas e compreendam como suas ações individuais e coletivas influenciam o meio ambiente.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas no ensino de Geografia, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, os estudos de caso, as aulas de campo e a utilização de tecnologias digitais. A aprendizagem baseada em projetos permite aos estudantes desenvolver investigações relacionadas à realidade local, como análise da poluição urbana, desperdício de água, enchentes ou descarte inadequado de resíduos. Essas atividades aproximam os conteúdos escolares

do cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e favorecendo a construção de soluções para problemas reais.

As aulas de campo também desempenham papel importante no ensino das mudanças climáticas, pois possibilitam contato direto com os fenômenos estudados. Visitas a parques, rios, áreas urbanas ou regiões afetadas por problemas ambientais permitem aos estudantes observar a paisagem geográfica e compreender concretamente os impactos ambientais provocados pelas ações humanas. Para Milton Santos (2006, p. 98), "a realidade deve ser entendida a partir da experiência vivida", evidenciando que o aprendizado se torna mais efetivo quando relacionado às vivências e observações dos próprios estudantes.

Outro recurso importante refere-se ao uso das tecnologias digitais no ensino de Geografia. Ferramentas como mapas interativos, aplicativos climáticos, videos, documentários e plataformas digitais contribuem para ampliar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão de fenômenos ambientais globais. Além disso, o acesso às informações em tempo real permite acompanhar eventos climáticos e analisar dados relacionados às mudanças ambientais contemporâneas. O uso dessas tecnologias fortalece o processo de ensino-aprendizagem e aproxima a escola da realidade tecnológica vivenciada pelos estudantes.

Os debates e rodas de conversa também representam metodologias importantes para trabalhar as mudanças climáticas em sala de aula. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da argumentação, da escuta e do pensamento crítico, permitindo que os estudantes expressem opiniões, analisem diferentes perspectivas e reflitam sobre possíveis soluções para os problemas ambientais. Ao discutir temas como aquecimento global, sustentabilidade e consumo consciente, os alunos ampliam sua compreensão sobre a complexidade das questões ambientais e desenvolvem maior responsabilidade social. Além disso, as metodologias ativas favorecem o trabalho interdisciplinar, permitindo integrar conhecimentos de diferentes áreas. O estudo das mudanças climáticas envolve conteúdos relacionados à Geografia, Ciências, História, Biologia e Sociologia, proporcionando uma visão mais ampla e contextualizada dos fenômenos ambientais. Segundo Edgar Morin (2000, p. 35), "a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo", destacando a importância de integrar diferentes saberes no processo educativo.

Outro aspecto relevante é que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes. Ao participarem de projetos e investigações, os alunos tornam-se mais conscientes de seu papel na preservação ambiental e passam a compreender que pequenas ações cotidianas podem contribuir para a construção de sociedades mais sustentáveis. Essa postura fortalece a cidadania ambiental e estimula atitudes de cooperação e compromisso coletivo.

Portanto, as metodologias ativas representam importantes ferramentas para o ensino de Geografia e para a abordagem das mudanças climáticas no ambiente escolar. Ao promover participação, investigação e reflexão crítica, essas práticas pedagógicas tornam a aprendizagem mais significativa e contribuem para a formação de estudantes conscientes, participativos e comprometidos com a sustentabilidade e com a transformação social.

SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A discussão sobre sustentabilidade no ambiente escolar tornou-se indispensável diante dos desafios ambientais que marcam a sociedade contemporânea. As mudanças climáticas, o aumento da poluição, o desmatamento e a exploração excessiva dos recursos naturais evidenciam a necessidade de desenvolver práticas educativas voltadas à conscientização ambiental e à formação cidadã. Nesse contexto, o ensino de Geografia desempenha papel fundamental ao possibilitar reflexões sobre as relações entre sociedade, natureza e desenvolvimento sustentável, contribuindo para a formação de estudantes críticos e socialmente responsáveis.

A sustentabilidade não se limita apenas à

preservação ambiental, mas envolve também questões sociais, econômicas, culturais e éticas. Assim, discutir sustentabilidade na escola significa promover valores relacionados à solidariedade, ao respeito à vida e ao compromisso coletivo com as futuras gerações. O ambiente escolar torna-se espaço privilegiado para a construção de conhecimentos e atitudes voltadas à preservação do meio ambiente e à valorização da cidadania. Segundo Leonardo Boff (2012, p. 27), "sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições que sustentam a vida na Terra", destacando a importância de repensar as formas de relação entre humanidade e natureza.

No ensino de Geografia, a abordagem da sustentabilidade permite aos estudantes compreenderem os impactos das ações humanas sobre o espaço geográfico. Questões como desmatamento, poluição urbana, descarte inadequado de resíduos, desperdício de água e aquecimento global podem ser analisadas de forma crítica e contextualizada, relacionando os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos alunos. Dessa maneira, os estudantes passam a perceber que as mudanças climáticas não são fenômenos distantes, mas problemas presentes em seu cotidiano e que exigem participação coletiva para serem enfrentados.

Além disso, a sustentabilidade no contexto escolar favorece o desenvolvimento da cidadania ambiental. A escola possui importante função na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres em relação ao meio ambiente e à sociedade. Ao refletirem sobre os impactos ambientais e as desigualdades sociais relacionadas às mudanças climáticas, os estudantes ampliam sua compreensão sobre justiça social, responsabilidade coletiva e participação cidadã. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 77) afirma que "a educação é um ato de intervenção no mundo", reforçando que o processo educativo deve estimular transformação social e compromisso com a realidade.

Outro aspecto relevante refere-se às práticas sustentáveis desenvolvidas no ambiente escolar. Projetos relacionados à reciclagem, coleta seletiva, economia de água e energia, hortas escolares e arborização contribuem para aproximar teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo. Essas ações estimulam a participação ativa dos estudantes e fortalecem o sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação ao espaço escolar e ao meio ambiente. Além disso, atividades coletivas favorecem o desenvolvimento da cooperação, da empatia e do trabalho em equipe.

A educação para a sustentabilidade também exige a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares. As mudanças climáticas envolvem diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências, História, Sociologia e Biologia, tornando necessário integrar saberes para compreender a complexidade dos problemas ambientais contemporâneos. Essa interdisciplinaridade contribui para ampliar a visão crítica dos estudantes e possibilita análises mais profundas sobre as relações entre desenvolvimento econômico, desigualdade social e degradação ambiental. Para Edgar Morin (2000, p. 14), "é preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une", destacando a importância da integração do conhecimento no processo educativo.

Outro ponto importante refere-se ao papel da escola na construção de hábitos sustentáveis que ultrapassem os limites do ambiente escolar. Ao desenvolver consciência ambiental, os estudantes tendem a reproduzir atitudes mais responsáveis em suas famílias e comunidades, contribuindo para ampliar a discussão sobre sustentabilidade na sociedade. Pequenas ações cotidianas, como redução do desperdício, reutilização de materiais e consumo consciente, tornam-se importantes estratégias para minimizar os impactos ambientais e fortalecer práticas sustentáveis.

Além disso, a cidadania ambiental envolve a participação social na defesa do meio ambiente e na construção de políticas públicas sustentáveis. Os estudantes precisam compreender que preservar o planeta não é apenas responsabilidade individual, mas compromisso coletivo que envolve governos, instituições e sociedade. Nesse sentido, o ensino de Geografia contribui para formar cidadãos mais conscientes, críticos e participativos, capazes de refletir sobre os desafios

ambientais e atuar na transformação da realidade social.

Portanto, trabalhar sustentabilidade e cidadania no contexto escolar significa promover uma educação comprometida com a preservação ambiental, a justiça social e a formação humana integral. A escola, ao incentivar práticas sustentáveis e reflexões críticas sobre as mudanças climáticas, contribui para a construção de sociedades mais equilibradas, solidárias e ambientalmente responsáveis. Assim, o ensino de Geografia torna-se instrumento fundamental para desenvolver consciência ambiental e preparar os estudantes para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

CONCLUSÃO

As mudanças climáticas representam um dos maiores desafios da sociedade contemporânea, exigindo reflexões e ações que envolvam diferentes setores sociais, especialmente a educação. Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel fundamental na formação de estudantes críticos, conscientes e comprometidos com a preservação ambiental e com a construção de sociedades mais sustentáveis. Ao abordar as relações entre sociedade, natureza e espaço geográfico, a disciplina contribui para ampliar a compreensão dos alunos acerca dos impactos das ações humanas sobre o meio ambiente e das consequências sociais, econômicas e ambientais provocadas pelas mudanças climáticas.

Ao longo deste estudo, observou-se que a abordagem das mudanças climáticas no ensino de Geografia favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental. A discussão sobre temas como aquecimento global, desmatamento, poluição, consumo excessivo e desigualdades socioambientais possibilita aos estudantes compreenderem que os problemas ambientais não estão distantes de sua realidade, mas fazem parte do cotidiano social e interferem diretamente na qualidade de vida da população. Dessa forma, a escola torna-se espaço importante para estimular atitudes responsáveis e práticas sustentáveis.

Além disso, a educação ambiental integrada ao ensino de Geografia contribui significativamente para a formação cidadã. Ao incentivar reflexões sobre sustentabilidade, responsabilidade coletiva e preservação dos recursos naturais, a escola fortalece valores relacionados à solidariedade, ao respeito ao meio ambiente e à participação social. As metodologias ativas, os projetos interdisciplinares e as práticas pedagógicas contextualizadas também demonstraram ser importantes estratégias para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo, participativo e conectado à realidade vivenciada pelos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de desenvolver uma educação comprometida com a transformação social e ambiental. A construção de uma sociedade sustentável depende da formação de indivíduos capazes de compreender criticamente os desafios ambientais e atuar de maneira consciente diante das problemáticas contemporâneas. Nesse sentido, o ensino de Geografia ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a representar instrumento essencial para a formação humana, cidadã e ambiental.

Portanto, discutir as mudanças climáticas no contexto escolar significa investir na construção de conhecimentos, valores e práticas voltadas à preservação da vida e do equilíbrio ambiental. A escola, ao promover debates e reflexões sobre sustentabilidade e cidadania, contribui para formar sujeitos mais conscientes, críticos e participativos, capazes de atuar na construção de um futuro socialmente mais justo e ambientalmente equilibrado para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

Leonardo Boff. Sustentabilidade: o que é, o que não é. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Edgar Morin. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

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

Milton Santos. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp,

2008.

Milton Santos. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Enrique Leff. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

David Harvey. Espaços de esperança. São Paulo: Loyola, 2011.

Ana Fani Alessandri Carlos. A condição espacial. São Paulo: Contexto, 2011.

RESUMO
O presente artigo analisa os principais desafios e perspectivas da educação infantil no Brasil, com ênfase no município de São Paulo, considerando as dimensões do acesso, da qualidade, da formação docente e das políticas públicas voltadas à primeira infância. Por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, examina-se como as transformações socioeconômicas e urbanas das últimas décadas condicionaram a oferta e a demanda por creches e pré-escolas, bem como os avanços e retrocessos na garantia do direito à educação de crianças de zero a cinco anos. Os resultados evidenciam que, apesar do robusto arcabouço normativo construído desde a Constituição Federal de 1988, persistem profundas desigualdades territoriais, raciais e de gênero no acesso a uma educação infantil de qualidade. Conclui-se que superar esse déficit exige políticas integradas, investimento permanente, valorização docente e articulação entre planejamento urbano e educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Primeira infância. Políticas públicas. Qualidade. Desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

A educação infantil ocupa posição estratégica no debate educacional contemporâneo. Pesquisas nas áreas de neurociência, psicologia do desenvolvimento e economia da educação convergem para demonstrar que os primeiros anos de vida constituem uma janela privilegiada de aprendizagem, durante a qual as experiências vividas pela criança exercem influência decisiva sobre seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Investir nessa etapa é, portanto, não apenas uma obrigação ética decorrente do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, mas também uma das formas mais eficazes de promover equidade e desenvolvimento humano a longo prazo (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000 apud CAMPOS et al., 2011).

No Brasil, a trajetória da educação infantil é marcada por avanços normativos significativos, iniciados com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu pela primeira vez o atendimento em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou essa conquista ao integrar a educação infantil ao sistema educacional como primeira etapa da educação básica. Mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância, aprovado em 2016, reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a proteção integral das crianças nos primeiros seis anos de vida, conferindo prioridade absoluta às políticas para esse grupo etário.

Contudo, a distância entre os avanços legislativos e a realidade cotidiana das creches e pré-escolas brasileiras permanece considerável. O déficit de vagas, especialmente para crianças de zero a três anos, a heterogeneidade da qualidade do atendimento entre regiões e entre segmentos sociais, as condições precárias de trabalho dos profissionais da educação infantil e a fragilidade dos mecanismos de financiamento são desafios que persistem e que comprometem a efetivação plena do direito à educação na primeira infância (KRAMER, 2006).

O município de São Paulo, maior metrópole do hemisfério sul, constitui um microcosmo privilegiado para a análise desses desafios. Com uma população municipal superior a 11 milhões de habitantes, distribuída de forma profundamente desigual em um território de 1.521 km², a cidade concentra tanto as expressões mais avançadas da oferta de educação infantil quanto as suas carências mais agudas (IBGE, 2022). Compreender como os processos de urbanização, reestruturação produtiva e segregação socioespacial condicionam a educação das crianças pequenas em São Paulo é o objetivo central deste trabalho.

A metodologia adotada combina revisão da literatura especializada, análise de documentos de política pública — como o Plano

Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação de São Paulo — e exame de dados estatísticos secundários produzidos pelo IBGE, pela Secretaria Municipal de Educação e por centros de pesquisa especializados. O artigo está organizado em sete seções, além desta introdução e das considerações finais.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A concepção de criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e de construir conhecimento na interação com o ambiente físico e social, representa uma ruptura com a tradição que encarava a infância como fase de preparação para a vida adulta, marcada pela incompletude e pela dependência. Kramer (2006) argumenta que essa mudança paradigmática tem implicações profundas para a organização da educação infantil: se a criança é sujeita e não objeto das práticas educativas, a instituição de educação infantil precisa ser concebida como espaço de vivência plena da infância, e não como antecipação do ensino fundamental.

Oliveira (2011) desenvolve a ideia de que a especificidade da pedagogia da infância reside no reconhecimento do brincar como linguagem privilegiada da criança pequena. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, desenvolve sua imaginação, elabora experiências emocionais e constrói relações com os outros. Propostas pedagógicas que reduzem a educação infantil a atividades formais de preparação para a alfabetização ignoram essa especificidade e privam as crianças de experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral. A autora destaca que a superação da dicotomia entre cuidar e educar — ainda presente em muitas práticas institucionais — é condição necessária para a efetivação de uma educação infantil de qualidade.

Barbosa (2009) propõe o conceito de cotidiano escolar como categoria central para a compreensão das práticas pedagógicas na educação infantil. Segundo a autora, é no cotidiano — nas rotinas, nos rituais, nas interações entre crianças e adultos, na organização dos tempos e dos espaços — que se expressam as concepções pedagógicas que orientam o trabalho das instituições. Uma pedagogia da infância comprometida com a criança como sujeito precisa, portanto, interrogar permanentemente essas práticas cotidianas, identificando em que medida elas respeitam e potencializam a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças.

DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESIGUALDADE

A análise das políticas de educação infantil no Brasil não pode ser dissociada do contexto mais amplo das desigualdades sociais que marcam o país. Bourdieu (1998) demonstrou que o sistema educacional, ao reproduzir e legitimar as desigualdades de origem social, transforma diferenças de classe em diferenças de mérito, naturalizando a hierarquia social. No caso da educação infantil, essa dinâmica se manifesta de forma particularmente perversa: as crianças que mais precisariam de ambientes estimulantes para compensar as desvantagens do contexto familiar são justamente as que têm menor acesso a instituições de qualidade.

Sposito (2000) analisa o processo de expansão do acesso à educação nas metrópoles brasileiras, argumentando que a ampliação quantitativa do atendimento não eliminou as desigualdades educacionais, mas as deslocou para dentro do sistema. Em vez da exclusão por ausência de vagas, emerge uma diferenciação interna de qualidade, na qual estabelecimentos de regiões periféricas oferecem experiências educacionais significativamente inferiores. Esse fenômeno, que a autora denomina de exclusão includente, é especialmente marcante na educação infantil, onde as diferenças de qualidade entre instituições são particularmente pronunciadas e têm consequências de longo prazo sobre o desenvolvimento das crianças.

MARCO LEGAL E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na história da educação infantil brasileira ao estabelecer, em seu

artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa conquista normativa foi resultado de um amplo movimento social que incluiu feministas, educadores progressistas, pediatras e militantes dos direitos da criança, que souberam articular reivindicações setoriais em torno de uma agenda comum de proteção à infância (ROSEMBERG, 2002).

A LDB de 1996 avançou ao definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica e ao estabelecer finalidades educacionais — e não apenas assistenciais — para o atendimento de crianças de zero a cinco anos. A lei também vinculou a educação infantil ao sistema municipal de ensino, estabelecendo responsabilidades claras para os municípios na oferta e na gestão dessa etapa. Contudo, ao não garantir fontes de financiamento adequadas para a expansão da rede, a LDB deixou em aberto uma das questões mais críticas para a efetivação do direito à educação infantil (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação, representaram um avanço na definição de princípios e critérios para a organização das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. Com base nos eixos das interações e das brincadeiras, as DCNEI estabeleceram um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar o trabalho das instituições, afirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio fundamental da educação infantil (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, consolidou esse percurso ao organizar a educação infantil em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e de cinco campos de experiências que estruturam as práticas pedagógicas. Embora a BNCC represente um avanço na definição de expectativas nacionais para a educação infantil, críticos como Barbosa (2009) alertam para o risco de que sua implementação induza uma escolarização precoce incompatível com a especificidade da pedagogia da infância (BRASIL, 2017).

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS METAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu metas ambiciosas para a educação infantil: universalizar o atendimento de pré-escola para todas as crianças de 4 e 5 anos até 2016 e ampliar a oferta de creches de modo a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até 2024. O cumprimento dessas metas tem se mostrado desigual: enquanto a universalização da pré-escola foi praticamente alcançada no plano nacional, a meta para as creches permanece muito distante em boa parte dos municípios brasileiros, especialmente nos de menor porte e menor capacidade fiscal (BRASIL, 2014).

Vieira e Oliveira (2019) analisam os desafios de implementação das metas do PNE, destacando que a ampliação da cobertura de creches exige investimentos vultosos em infraestrutura, formação de profissionais e custeio das atividades. As autoras argumentam que o atual modelo de financiamento da educação básica, centrado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
(FUNDEB), ainda não garante recursos sufi
i
cientes para que todos os municípios possam oferecer educação infantil com o padrão de qualidade preconizado pelas normativas nacionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

EXPANSÃO DA REDE E PERSISTÊNCIA DO DÉFICIT

O município de São Paulo realizou, nas últimas três décadas, esforços significativos para ampliar sua rede de educação infantil. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2023), a cidade conta atualmente com mais de 900 Centros de Educação Infantil (CEIs), responsáveis pelo atendimento de crianças de zero a três anos, e cerca de 600 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de quatro e cinco anos. Somados os atendimentos diretos e os conveniados com entidades parceiras, o município atende mais

de 420 mil crianças na educação infantil, um crescimento expressivo em relação às cerca de 200 mil crianças atendidas em 2000.

Apesar desse avanço, pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2018) estimam que mais de 120 mil crianças paulistanas na faixa de zero a três anos permaneciam fora de qualquer modalidade de atendimento em educação infantil ao final da segunda década do século XXI. Esse déficit é geograficamente concentrado: enquanto nos distritos centrais da cidade a cobertura de pré-escola é praticamente universal, nas periferias sul e leste há distritos com déficits de vagas em creche superiores a 40%, revelando uma distribuição territorial da oferta que reproduz e amplifica as desigualdades socioespaciais da metrópole.

DESIGUALDADE TERRITORIAL E QUALIDADE DO ATENDIMENTO

A desigualdade na distribuição geográfi-
i
ca das vagas é apenas uma dimensão do problema. Campos e colaboradores (2011) conduziram pesquisa de referência sobre a qualidade das creches em seis capitais brasileiras, incluindo São Paulo, e concluíram que a maioria das instituições avaliadas apresentava condições inadequadas em dimensões como interação adulto-criança, organização dos espaços, diversidade de materiais pedagógicos e condições de saúde e segurança.

Os resultados mais preocupantes foram encontrados nas creches conveniadas localizadas em regiões periféricas, onde a pressão por atendimento em massa frequentemente se sobrepõe à preocupação com a qualidade.

A pesquisa de Campos e colaboradores (2011) evidencia ainda que a qualidade da educação infantil está fortemente associada à formação dos profissionais, à relação adulto-criança e às condições de infraestrutura. Esses três fatores tendem a ser piores justamente nas instituições localizadas nos territórios de maior vulnerabilidade social, configurando uma dupla desvantagem para as crianças que mais precisariam de ambientes educacionais de alta qualidade para compensar as limitações do contexto familiar. Tal circunstância aponta para a necessidade de políticas de equidade que concentrem investimentos diferenciados nos territórios e populações mais vulneráveis.

O Plano Diretor Estratégico de São Paulo, em sua versão de 2023, avançou ao incluir entre as obrigações dos empreendimentos habitacionais de grande porte a provisão de equipamentos de educação infantil, e ao exigir Estudos de Impacto de Vizinhança para empreendimentos que gerem demanda por serviços públicos. Contudo, como aponta Maricato (2015), a eficácia dessas medidas depende de uma capacidade de fiscalização e de gestão integrada entre as secretarias de Educação, Desenvolvimento Urbano e Habitação que ainda está em construção no município.

FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

O PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da educação infantil está indissociavelmente ligada à formação e às condições de trabalho dos profissionais que atuam com as crianças. A LDB de 1996 estabeleceu como formação mínima para os professores da educação infantil o nível médio, na modalidade Normal, com o horizonte da formação superior como meta progressiva. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 avançou ao estabelecer que todos os professores da educação básica, incluindo os da educação infantil, possuíssem formação superior em licenciatura até 2024. Embora progressos tenham sido feitos, esse objetivo ainda não foi alcançado em muitos municípios brasileiros (BRASIL, 2014).

Nóvoa (2009) defende que a formação docente mais eficaz é aquela que se dá em articulação com a prática, dentro do espaço de trabalho, sustentada por uma cultura de colaboração entre os profissionais. Segundo o autor, modelos de formação centrados exclusivamente na transmissão de teorias e técnicas em contextos acadêmicos distantes da realidade escolar têm efeitos limitados sobre a prática cotidiana. Essa perspectiva tem orientado programas de formação continuada implementados pela Secretaria Mu-

nicipal de Educação de São Paulo, como os Grupos de Formação nos Centros de Educação Infantil e as jornadas pedagógicas organizadas pelos Núcleos de Ação Educativa.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

A feminização do magistério na educação infantil é um fenômeno estrutural que tem raízes na construção histórica do cuidado como atribuição natural das mulheres, não merecedora de remuneração equivalente à de outras profissões de complexidade semelhante. Rosemberg (2002) demonstrou que essa concepção sustenta uma desvalorização social e econômica dos profissionais de educação infantil que se expressa em salários inferiores aos de outros segmentos do magistério, em condições de trabalho mais precárias e em menor prestígio social da profissão.

Em São Paulo, a carreira dos professores de educação infantil tem sido progressivamente equiparada à dos docentes dos demais níveis de ensino, com a integração ao quadro do magistério municipal. Contudo, os profissionais que atuam nas creches conveniadas — corresponsáveis por uma parcela significativa do atendimento — frequentemente recebem remunerações e benefícios inferiores aos dos servidores municipais, o que gera assimetrias de condições que tendem a se traduzir em diferenças de qualidade no atendimento. A regulação mais rigorosa das condições de trabalho nas parcerias público-privadas é, portanto, uma agenda urgente para a política de educação infantil no município (SME, 2023).

FAMÍLIA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre as instituições de educação infantil e as famílias das crianças atendidas é uma dimensão frequentemente subestimada nas políticas educacionais, mas de importância fundamental para a qualidade do atendimento. Oliveira (2011) argumenta que a creche e a pré-escola são espaços de encontro entre culturas: a cultura institucional, marcada por saberes pedagógicos sistematizados, e as culturas familiares, marcadas por práticas de cuidado, valores e expectativas diversas. O diálogo respeitoso entre essas culturas é condição necessária para que a educação infantil possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças sem negar ou desqualificar suas origens.

Em contextos de alta vulnerabilidade social, como os das periferias paulistanas, as famílias frequentemente chegam às instituições de educação infantil carregando demandas que vão além do estritamente educacional: buscam segurança alimentar para seus filhos, apoio para lidar com situações de violência doméstica ou comunitária, orientação sobre saúde e desenvolvimento infantil. Instituições de educação infantil preparadas para acolher essas demandas e articulá-las com a rede de proteção social do território podem tornar-se referências comunitárias de grande importância (CENPEC, 2018).

A pandemia de COVID-19 evidenciou de forma cruel a centralidade das creches e pré-escolas na vida das famílias de menor renda. Com o fechamento das instituições, as crianças dessas famílias perderam não apenas o acesso à educação, mas também à alimentação garantida pela merenda escolar, aos cuidados de saúde preventiva e a um espaço seguro de desenvolvimento. Campos e Barbosa (2021) documentam que as desigualdades educacionais se agravaram significativamente durante o período de fechamento das escolas, com as crianças de menor renda acumulando defasagens de desenvolvimento que demandarão investimentos específicos de recuperação.

GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

A análise dos desafios da educação infantil em São Paulo revela uma sobreposição de desigualdades que não podem ser compreendidas de forma isolada. As dimensões de classe social, gênero e raça se entrecruzam de maneira a produzir padrões específicos de exclusão e vulnerabilidade que qualquer política efetiva precisa considerar. São as mulheres negras, periféricas e de baixa renda que enfrentam as maiores dificuldades para garantir acesso a creches de qualidade para seus filhos, e são também elas que

constituem a maioria dos profissionais de educação infantil em condições mais precárias (ROSEMBERG, 2002).

Do ponto de vista da demanda, dados do IBGE (2022) indicam que as crianças negras e pardas são proporcionalmente mais numerosas nas regiões periféricas de São Paulo e têm menor acesso à educação infantil de qualidade. Pesquisas do CENPEC (2018) evidenciam que a desigualdade racial na educação infantil paulistana não se manifesta apenas na menor cobertura, mas também nas diferenças de qualidade das instituições frequentadas por crianças brancas e não brancas, com as segundas concentradas em creches conveniadas com infraestrutura mais precária e profissionais com menor nível de formação.

A superação dessas desigualdades exige políticas que reconheçam explicitamente as dimensões racial e de gênero como variáveis estruturantes da desigualdade educacional. A formação dos profissionais de educação infantil precisa incorporar perspectivas antirracistas e não sexistas, capacitando-os para identificar e desconstruir estereótipos que podem comprometer o desenvolvimento de crianças negras, indígenas ou de outros grupos historicamente marginalizados. Do mesmo modo, as políticas de expansão da oferta precisam ser orientadas por metas de equidade que considerem a composição racial da população dos territórios atendidos (ROSEMBERG, 2002).

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

FINANCIAMENTO E SUSTENTABILIDADE

A efetivação do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras exige um compromisso de financiamento público que ainda não foi plenamente assumido. O FUNDEB, reformulado em 2020 e tornado permanente, representou um avanço ao ampliar a participação da União no financiamento da educação básica e ao estabelecer um valor mínimo por aluno que considera as especificidades de cada etapa e modalidade. Contudo, os valores praticados para a educação infantil, especialmente para as creches em tempo integral, permanecem insuficientes para garantir o padrão de qualidade preconizado pelas normativas nacionais (VIEIRA; OLIVEIRA, 2019).

A ampliação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) — instrumento que busca definir o valor mínimo de financiamento por aluno a partir dos insumos necessários para uma educação de qualidade — para a educação infantil é uma demanda histórica dos movimentos sociais e das entidades representativas dos educadores. A implementação plena do CAQ para creches e pré-escolas exigiria um aumento significativo do investimento público nessa etapa, mas produziria retornos expressivos em termos de desenvolvimento humano, redução da pobreza intergeracional e diminuição das desigualdades educacionais.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA

As transformações tecnológicas em curso abrem novas possibilidades para a educação infantil, mas também impõem novos desafios. A incorporação de recursos digitais nas práticas pedagógicas pode enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças, desde que utilizada de forma crítica, criativa e em articulação com as interações presenciais e as atividades físicas e lúdicas que são insubstituíveis nessa fase. O uso abusivo ou acrítico de telas por crianças muito pequenas, por outro lado, tem sido associado a impactos negativos sobre o desenvolvimento da linguagem, da atenção e das habilidades socioemocio-nais (BARBOSA, 2009).

A formação dos profissionais de educação infantil para o uso pedagógico das tecnologias digitais é uma demanda crescente que as secretarias de educação precisam incorporar a seus programas de formação continuada. Mais do que capacitar os professores a usar ferramentas específicas, trata-se de desenvolver uma atitude crítica e reflexiva em relação às tecnologias, que permita distinguir usos que potencializam o desenvolvimento infantil daqueles que o comprometem. Essa formação precisa ser contextualizada nas realidades concretas das instituições, considerando as desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica entre diferentes regiões e segmentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidencia que a educação infantil no Brasil, e em particular no município de São Paulo, está em um momento de transição entre o reconhecimento formal do direito e sua efetivação plena na realidade cotidiana das crianças, famílias e profissionais. Os avanços normativos das últimas três décadas — da Constituição Federal à BNCC, passando pela LDB, pelas DCNEI e pelo Marco Legal da Primeira Infância — criaram um arcabouço legal e conceitual robusto que orienta as políticas e as práticas pedagógicas. Contudo, a distância entre esse arcabouço e a realidade de muitas creches e pré-escolas, especialmente nas periferias das grandes cidades, permanece um desafio de primeira ordem.

Os desafios identificados ao longo do artigo — o déficit de vagas em creches, a desigualdade territorial e racial no acesso à educação infantil de qualidade, a precariedade das condições de trabalho de parte dos profissionais, a necessidade de um financiamento mais robusto e estável e a integração entre as políticas educacionais e as políticas urbanas e sociais — não são problemas técnicos de solução simples. São expressões de escolhas políticas e de arranjos de poder que determinam a quem o Estado prioriza quando distribui seus recursos e atenção. Reverter esse quadro exige não apenas inovação nas políticas setoriais, mas um compromisso político e social mais amplo com a prioridade absoluta da primeira infância.

Do ponto de vista pedagógico, o artigo reforça a centralidade de uma concepção de educação infantil que respeita a criança como sujeito de direitos, valoriza o brincar como linguagem privilegiada da infância, reconhece a indissociabilidade entre cuidar e educar e afirma o papel fundamental dos profissionais bem formados e valorizados. Essa concepção precisa ser traduzida em propostas pedagógicas concretas, em condições institucionais adequadas e em políticas de formação e valorização docente que estejam à altura da complexidade e da importância do trabalho com a primeira infância.

Para a agenda de pesquisa futura, sugere-se o aprofundamento de estudos qualitativos sobre as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas de regiões periféricas, bem como análises longitudinais sobre os efeitos de longo prazo da educação infantil de qualidade. A comparação entre diferentes modelos de gestão — direto, conveniado e privado — e seus impactos sobre a qualidade do atendimento é igualmente uma área que merece investigação sistemática, dada sua relevância para as escolhas de política pública nos municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 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. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 9 mar. 2016.

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

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

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São

Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. A educação infantil na pandemia: um retrato das desigualdades. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07723, 2021.

CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Educação infantil e território: desigualdades no acesso e na qualidade. São Paulo: CENPEC, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

MARICATO, Ermínia. Para entender a crise urbana. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório de gestão da educação infantil 2023. São Paulo: PMSP/SME, 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação na educação infantil: perspectivas e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-29, 2019.

A INTERSETORIALIDADE ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA

RESUMO

A efetivação dos direitos sociais exige a articulação entre diferentes políticas públicas capazes de responder às demandas da população em sua totalidade.

Nesse contexto, a integração entre a Política de Assistência Social e a Educação Infantil apresenta-se como estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a garantia de seus direitos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da intersetorialidade entre assistência social e educação infantil, destacando as contribuições do Serviço Social nesse processo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em legislações, documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas ao Serviço Social, à Política Nacional de Assistência Social e à Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a articulação entre escola, família e rede socioassistencial favorece a identificação precoce de situações de vulnerabilidade, fortalece vínculos familiares, amplia o acesso a direitos e contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que o trabalho intersetorial constitui ferramenta indispensável para a promoção da cidadania e para a construção de uma rede de proteção efetiva à infância.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Assistência Social; Educação Infantil; Intersetorialidade; Direitos da Criança; Proteção Social.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo marco para a proteção social brasileira ao reconhecer direitos fundamentais relacionados à educação, saúde, assistência social, moradia, trabalho e dignidade humana. A partir desse processo, consolidou-se a compreensão de que a garantia dos direitos sociais exige ações integradas entre diferentes políticas públicas, superando práticas fragmentadas e focalizadas.

Nesse contexto, a Assistência Social passou a compor o tripé da Seguridade Social, juntamente com a Saúde e a Previdência Social, sendo regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e posteriormente organizada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Paralelamente, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, assumindo papel fundamental no desenvolvimento integral da criança.

A infância representa um período decisivo para o desenvolvimento humano, sendo necessário que as políticas públicas atuem de forma articulada para garantir proteção, cuidado e oportunidades de aprendizagem. Entretanto, muitas crianças e suas famílias vivenciam situações de vulnerabilidade social, pobreza, violência, negligência e exclusão, demandando respostas que ultrapassem os limites institucionais de cada política pública.

Diante dessa realidade, a intersetorialidade surge como estratégia capaz de promover a integração entre serviços e profissionais, favorecendo a construção de respostas mais efetivas às necessidades da população. Nesse cenário, destaca-se a atuação do assistente social, profissional que possui competências para articular recursos, fortalecer redes de proteção e contribuir para a efetivação dos direitos da criança.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da articulação entre Assistência Social e Educação Infantil, enfatizando as contribuições do Serviço Social para a garantia dos direitos da criança e para o fortalecimento da rede de proteção social.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Foram analisadas legislações, documentos institucionais e produções acadêmicas relacionadas ao Serviço Social, à Política Nacional de Assistência Social (PNAS), ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), à Educação Infantil e aos direitos da criança.

A pesquisa fundamenta-se em autores que

discutem a proteção social brasileira, a atuação do Serviço Social e os processos de intersetorialidade, além de documentos produzidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e por normativas federais relacionadas à proteção integral da infância.

O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

O Serviço Social brasileiro desenvolveu-se historicamente vinculado às expressões da questão social, compreendidas como manifestações das desigualdades produzidas pela sociedade capitalista. Ao longo de sua trajetória, a profissão passou por importantes transformações teóricas e políticas, consolidando um projeto ético-político comprometido com a defesa dos direitos humanos, da democracia e da justiça social.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado, rompendo com práticas assistencialistas e ampliando o acesso da população à proteção social. Posteriormente, a Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social estruturaram a oferta de serviços, programas e benefícios voltados às famílias em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, o assistente social atua na identificação de demandas sociais, na elaboração de diagnósticos, no acompanhamento familiar e na articulação de recursos institucionais. Sua atuação busca promover o acesso aos direitos e fortalecer a autonomia dos sujeitos atendidos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecem a educação como direito fundamental e responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

Mais do que um espaço de aprendizagem, a escola de Educação Infantil representa importante ambiente de proteção e promoção de direitos. É nesse espaço que muitas situações de vulnerabilidade podem ser identificadas precocemente, permitindo intervenções que contribuam para a proteção integral da criança.

A convivência diária entre educadores, crianças e famílias possibilita a observação de sinais relacionados à negligência, violência doméstica, insegurança alimentar, abandono, dificuldades de desenvolvimento e outras situações que demandam atenção da rede de proteção social.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

A complexidade das demandas apresentadas pelas famílias exige que as políticas públicas atuem de forma integrada. A escola, isoladamente, não possui condições de responder a todas as necessidades sociais que impactam o desenvolvimento infantil. Da mesma forma, os serviços socioassistenciais dependem das informações e observações produzidas pelos profissionais da educação para qualificar suas intervenções.

Nesse sentido, a articulação entre Assistência Social e Educação Infantil fortalece a proteção integral da criança e amplia as possibilidades de acesso aos direitos sociais. O diálogo entre escolas, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e demais equipamentos públicos favorece o acompanhamento das famílias e a construção de estratégias conjuntas de intervenção.

A intersetorialidade possibilita a realização de encaminhamentos adequados, a inclusão de famílias em programas sociais, o acesso a benefícios socioassistenciais e a participação em ações de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Além disso, a parceria entre escola e assistência social contribui para a prevenção da evasão escolar, para a busca ativa de crianças em situação de infrequência e para o enfrentamento das desigualdades que interferem no processo educativo.

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA: ARTICULA-

ÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL, ESCOLA E GESTÃO EDUCACIONAL

O assistente social ocupa posição estratégica na efetivação dos direitos da criança e na consolidação das políticas públicas voltadas à proteção integral da infância. Sua atuação ultrapassa intervenções pontuais e está diretamente relacionada à construção de respostas institucionais capazes de enfrentar situações de vulnerabilidade social, desigualdade e violação de direitos que atravessam o cotidiano das famílias brasileiras.

A atuação profissional fundamenta-se na compreensão da realidade social em sua totalidade, considerando aspectos econômicos, históricos, culturais e políticos que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o trabalho do assistente social não se limita ao atendimento individualizado, mas busca compreender as múltiplas determinações que impactam a vida das crianças e o acesso aos direitos sociais.

Entre suas atribuições destacam-se o acompanhamento social das famílias, a elaboração de estudos e pareceres sociais, a orientação sobre acesso às políticas públicas, a mediação institucional, o fortalecimento da participação social e a construção de estratégias de intervenção voltadas à superação das situações de vulnerabilidade.

No campo educacional, especialmente na Educação Infantil, a presença do Serviço Social vem adquirindo crescente relevância diante da ampliação das demandas sociais que atravessam o espaço escolar. A escola deixou de ocupar exclusivamente a função de transmissão do conhecimento e passou a constituir importante espaço de proteção social, convivência comunitária e identificação precoce de situações que interferem no desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender que o enfrentamento das desigualdades que impactam a aprendizagem não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Situações relacionadas à pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica, negligência, dificuldades familiares, ausência de documentação civil, desemprego e fragilidade dos vínculos familiares exigem atuação integrada entre diferentes setores.

A intersetorialidade entre Assistência Social e Educação surge como instrumento capaz de ampliar a efetividade das ações públicas e fortalecer a garantia dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A articulação entre escola e política de assistência social ocorre principalmente por meio da construção de fluxos de comunicação entre equipe escolar, gestão educacional e rede socioassistencial. Nesse processo, a direção escolar assume papel fundamental como mediadora institucional entre as demandas identificadas na escola e os serviços disponíveis no território.

A direção escolar ocupa posição estratégica na organização dos encaminhamentos e no acompanhamento das situações que demandam intervenção intersetorial. Cabe à equipe gestora construir procedimentos internos que possibilitem identificar necessidades sociais, acolher as famílias e estabelecer diálogo permanente com os equipamentos públicos responsáveis pela proteção social.

Entretanto, a atuação da direção escolar torna-se mais efetiva quando articulada com instâncias administrativas superiores, como as Diretorias Regionais de Educação.

As Diretorias Regionais exercem importante função na coordenação das políticas educacionais e na construção de protocolos que orientam as unidades escolares diante de situações de vulnerabilidade social e violação de direitos. Seu papel não se restringe à supervisão pedagógica, mas também ao fortalecimento das redes de atendimento e à criação de estratégias que garantam suporte institucional às escolas.

A aproximação entre Diretoria Regional e rede socioassistencial favorece a construção de fluxos padronizados de encaminhamento, amplia a comunicação entre serviços e reduz práticas fragmentadas no atendimento às crianças e suas famílias.

Nesse cenário, destaca-se também o papel do professor como profissional que mantém contato cotidiano com as crianças e frequentemente realiza as primeiras observações relacionadas a mudanças de comportamento, dificuldades emocionais, ausência recorrente, sinais de negligência, alterações no desenvolvimento ou indicadores de vulnera-

bilidade.
Contudo, é necessário reconhecer que identificar uma situação de risco não significa assumir sozinho a responsabilidade pela resolução do problema.
Por esse motivo, torna-se indispensável que os professores recebam orientação institucional sobre quando e como comunicar determinadas situações à equipe gestora para avaliação e eventual acionamento da rede socioassistencial.
A construção desse fluxo protege o professor, fortalece o trabalho coletivo e evita intervenções isoladas ou decisões tomadas sem respaldo institucional.
Entre as situações que frequentemente exigem comunicação à direção escolar para avaliação e possível articulação com a Assistência Social destacam-se:

- ausências frequentes sem justificativa;
- mudanças significativas de comportamento;
- sinais persistentes de negligência;
- relatos espontâneos de violência;
- dificuldades relacionadas à alimentação e cuidados básicos;
- situações recorrentes de sofrimento emocional;
- suspeitas de violação de direitos;
- dificuldades extremas de acesso e permanência escolar.

Após a identificação inicial, cabe à gestão escolar realizar escuta institucional, registrar informações necessárias e definir conjuntamente os encaminhamentos mais adequados, respeitando protocolos da rede de proteção.
Dependendo da situação identificada, podem ser acionados equipamentos como CRAS, CREAS, unidades de saúde, Conselho Tutelar ou outros serviços especializados.
A atuação articulada entre professor, coordenação pedagógica, direção escolar, Diretoria Regional e rede socioassistencial fortalece significativamente a proteção integral da criança e amplia as possibilidades de intervenção preventiva.
Na Educação Infantil, essa lógica assume relevância ainda maior, considerando que crianças pequenas muitas vezes expressam situações de sofrimento por meio do comportamento e dependem da observação qualificada dos adultos para que suas necessidades sejam identificadas.
Além dos encaminhamentos, a aproximação entre Serviço Social e escola também permite desenvolver ações preventivas voltadas ao fortalecimento da participação familiar, realização de rodas de conversa, atividades socioeducativas, orientação sobre direitos sociais e construção de espaços de acolhimento.
Essas práticas contribuem para reduzir barreiras de acesso aos serviços públicos e fortalecer vínculos entre escola, família e território.
Compreende-se, portanto, que o Serviço Social, quando articulado à gestão escolar e às estruturas administrativas da educação, amplia significativamente a capacidade institucional de proteção à infância e fortalece o papel social da escola como espaço de promoção dos direitos humanos e garantia da cidadania.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a articulação entre assistência social e educação infantil produz impactos positivos na garantia dos direitos da criança. Estudos apontam que o trabalho intersetorial favorece a identificação precoce de situações de risco social, amplia o acesso das famílias às políticas públicas e fortalece os mecanismos de proteção social.
Observa-se que escolas que mantêm diálogo constante com os serviços socioassistenciais conseguem desenvolver estratégias mais efetivas para acompanhar crianças em situação de vulnerabilidade, reduzindo índices de infrequência e fortalecendo a participação familiar.
Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma rede de proteção capaz de atuar de forma preventiva. A atuação integrada permite que as demandas sejam identificadas antes que se agravem, possibilitando intervenções mais rápidas e eficazes.
Apesar dos avanços observados, ainda existem desafios relacionados à fragmentação das políticas públicas, à insuficiência de recursos e à necessidade de formação conti-

nuada dos profissionais envolvidos. Tais desafios reforçam a importância de fortalecer práticas intersetoriais como estratégia permanente de garantia de direitos.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou analisar a importância da articulação entre Serviço Social, Assistência Social e Educação Infantil como estratégia para fortalecimento da garantia dos direitos da criança no contexto educacional contemporâneo. Ao longo da discussão, evidenciou-se que os desafios enfrentados pelas instituições escolares extrapolam os limites da dimensão pedagógica e revelam a necessidade de construção de respostas coletivas, intersetoriais e comprometidas com a proteção integral da infância.

A análise permitiu compreender que as expressões da questão social se manifestam diariamente no espaço escolar e impactam diretamente os processos educativos e o desenvolvimento infantil. Situações relacionadas à desigualdade social, insegurança alimentar, fragilidade dos vínculos familiares, violação de direitos, dificuldades de acesso às políticas públicas, sofrimento emocional, exclusão social e precarização das condições de vida das famílias tornam-se elementos presentes na rotina das instituições educacionais e exigem atuação que ultrapasse intervenções isoladas.

Nesse cenário, observou-se que a escola ocupa papel central na promoção do desenvolvimento integral da criança e na efetivação dos direitos sociais, constituindo-se como espaço privilegiado de convivência, proteção, acolhimento e identificação precoce de situações de vulnerabilidade. Entretanto, também se tornou evidente que a instituição escolar não pode ser compreendida como única responsável pelo enfrentamento das múltiplas demandas sociais que atravessam o cotidiano das famílias.

A ampliação das responsabilidades atribuídas à escola evidencia a necessidade de fortalecimento permanente da intersetorialidade entre educação, assistência social, saúde e demais políticas públicas.

A discussão desenvolvida neste trabalho demonstrou que a aproximação entre Assistência Social e Educação Infantil representa importante instrumento para qualificação das ações voltadas à infância. A articulação entre escola e rede socioassistencial amplia as possibilidades de intervenção preventiva, favorece o fortalecimento dos vínculos familiares, possibilita acompanhamento mais qualificado das famílias e contribui para ampliação do acesso aos direitos garantidos legalmente.

Nesse processo, o Serviço Social destacou-se como profissão estratégica para construção de respostas institucionais comprometidas com a cidadania e com a justiça social.

Ao considerar as transformações contemporâneas e os desafios impostos ao campo das políticas públicas, evidenciou-se que o assistente social ocupa função relevante na articulação entre serviços, construção de fluxos institucionais, fortalecimento da rede de proteção e mediação entre demandas sociais e acesso aos direitos.

Sua atuação junto às instituições educacionais amplia o olhar sobre as condições concretas de vida das crianças e favorece intervenções que considerem não apenas o desempenho escolar, mas também os fatores sociais, econômicos e familiares que influenciam o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante identificado ao longo deste estudo refere-se ao fortalecimento do diálogo entre professores, direção escolar e Diretorias Regionais de Educação.

Compreendeu-se que o professor ocupa posição privilegiada na observação cotidiana das crianças, sendo frequentemente o primeiro profissional a perceber alterações comportamentais, dificuldades emocionais, sinais de negligência, sofrimento psíquico ou outras situações que podem indicar necessidade de acompanhamento.

Entretanto, tornou-se fundamental reconhecer que identificar uma demanda não significa assumir individualmente sua resolução.

Nesse sentido, destacou-se a importância da existência de protocolos institucionais claros que orientem os docentes sobre os procedimentos adequados de comunicação à equipe gestora e eventual acionamento da Assistência Social e dos demais órgãos responsáveis pela proteção da criança.

A construção desses fluxos fortalece a atuação coletiva, reduz a responsabilização in-

dividual do professor e amplia a efetividade das ações desenvolvidas pela escola.

Também foi possível aprofundar a reflexão sobre as condições contemporâneas do trabalho docente e seus impactos na qualidade da educação.

A ampliação das exigências institucionais, o acúmulo de responsabilidades e o aumento das demandas emocionais atribuídas aos profissionais da educação evidenciam a necessidade de discutir saúde mental no ambiente escolar.

A análise sobre a presença da Síndrome de Burnout no trabalho docente demonstrou que processos contínuos de exaustão física e emocional podem comprometer significativamente a prática pedagógica, reduzindo a capacidade de planejamento, diminuindo a disponibilidade afetiva, fragilizando vínculos e dificultando a identificação das necessidades individuais das crianças.

Na Educação Infantil, esses impactos assumem dimensão ainda mais sensível, considerando que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às relações construídas com os adultos responsáveis pelo cuidado e pela mediação das experiências educativas.

Dessa forma, tornou-se possível compreender que o cuidado com os profissionais da educação também deve ser entendido como estratégia de garantia dos direitos da infância.

Não existe educação integral sem condições adequadas de trabalho, suporte institucional e reconhecimento dos limites humanos presentes no exercício docente.

Ao mesmo tempo, não existe proteção integral sem políticas públicas articuladas e sem profissionais capacitados para atuar coletivamente diante das demandas sociais.

Conclui-se que investir na presença do Serviço Social no campo educacional, fortalecer a integração entre Assistência Social e Educação Infantil, consolidar fluxos institucionais entre escola e rede de proteção e ampliar ações voltadas à prevenção do adoecimento docente constituem medidas fundamentais para construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento humano.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre o fortalecimento das práticas intersetoriais e incentive novas pesquisas e experiências voltadas à construção de redes de proteção mais efetivas, reconhecendo que garantir os direitos da criança exige corresponsabilidade entre Estado, escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2004.

BRASIL. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2005.

CFESS. Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social. Brasília: CFESS, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTAÑO, Carlos. A natureza do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. São Paulo: Cortez, 2009.

CFESS. Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS, 2013.

CFESS. Parâmetros para atuação de assis-

tentes sociais na política de assistência social. Brasília: CFESS, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

RESUMO
Este estudo mostra como jogos educativos podem ajudar a incluir todos os alunos. O objetivo foi descobrir de que forma esses jogos aumentam a participação, o interesse e a aprendizagem de crianças com e sem deficiência. Buscamos artigos em bases como Scopus, Web of Science e SciELO com termos ligados a jogos e inclusão. Após selecionar e ler os textos, percebemos que jogos de tabuleiro, digitais ou cooperativos elevam a motivação, fortalecem a convivência entre colegas e melhoram o desempenho escolar, desde que ofereçam recursos acessíveis (por exemplo, legendas ou cores bem contrastantes) e sejam bem planejados pelo professor. Os principais ganhos apontados foram mais interação social, avanço no conteúdo e maior confiança dos estudantes. As maiores dificuldades estão na falta de formação dos docentes e na carência de equipamentos. Concluímos que, quando escolhidos e adaptados com cuidado, os jogos são um caminho promissor para tornar a sala de aula mais acolhedora e garantir que todos aprendam juntos.

PALAVRAS-CHAVES: Jogos Pedagógicos. Inclusão Escolar. Acessibilidade

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar busca garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem no ambiente educacional, respeitando suas diferenças e necessidades. Nesse cenário, o uso de jogos pedagógicos tem ganhado destaque como uma estratégia que favorece o envolvimento dos alunos, estimula a interação social e contribui para a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e acessível. Em vez de uma prática centrada apenas na exposição de conteúdos, os jogos permitem que a aprendizagem aconteça por meio da participação ativa, da cooperação, da experimentação e do desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

A relevância desse tema está no fato de que a escola inclusiva precisa adotar recursos e metodologias que atendam à diversidade presente em sala de aula. Muitos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem encontram barreiras no ensino tradicional, o que pode comprometer seu desempenho e sua participação. Os jogos pedagógicos, quando bem planejados e adequados aos objetivos educacionais, podem contribuir para reduzir essas barreiras, tornando o processo de ensino mais atraente, significativo e compatível com diferentes ritmos e formas de aprender. Assim, discutir essa ferramenta é importante para compreender de que maneira ela pode colaborar com práticas mais inclusivas e humanizadas.

Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: de que forma o uso de jogos pedagógicos pode contribuir para o processo de inclusão escolar e para a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades educacionais? A partir dessa questão, o trabalho tem como objetivo geral analisar a importância dos jogos pedagógicos no contexto da inclusão escolar. Como objetivos específicos, busca compreender o papel dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem, identificar suas contribuições para a participação dos alunos no ambiente escolar e refletir sobre sua utilização como recurso pedagógico no atendimento à diversidade.

Para alcançar esses objetivos, o artigo será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base na análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos já publicados sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas e uso de jogos na educação.

DEFINIÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS E DISTINÇÕES ENTRE JOGO, BRINCADEIRA E GAMIFICAÇÃO

A vida escolar convida crianças e adolescentes a experimentar diferentes formas de aprender. Entre essas formas, o jogo ocupa lugar de destaque por reunir regras claras, objetivos definidos e desafios que instigam

o pensamento, nutrindo a curiosidade e a motivação dos estudantes. Já nas interações livres do recreio ou do quintal aparecem as brincadeiras, marcadas pela espontaneidade e pela imaginação, onde as regras podem surgir, mudar ou até sumir a qualquer momento, dependendo apenas do acordo entre participantes.

Autores que pesquisam a ludicidade apontam que o jogo, mesmo podendo carregar diversão, mantém sempre uma estrutura de regras que delimita início, percurso e fim (BROUGÈRE, 2017). Essa organização gera um espaço simbólico no qual os jogadores se comprometem a seguir desafios e metas, exercitando planejamento, tomada de decisão e colaboração.

A brincadeira, por sua vez, prioriza a liberdade expressiva. Nela prevalece o faz-de-conta, a criação coletiva de enredos e a possibilidade de mudança continua do cenário imaginado. Quando uma criança afirma que o chão virou lava ou que a vassoura é um cavalo, todos entram no pacto fictício sem a rigidez competitiva presente nos jogos estruturados (KISHIMOTO, 2019). Por isso, a brincadeira costuma ser mais moldável às emoções do grupo.

O jogo pedagógico surge quando a intencionalidade educativa é incorporada ao jogo, conectando desafios lúdicos a objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Nesse formato, o professor seleciona conteúdos, define critérios de sucesso e ajusta a complexidade das tarefas para incluir todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (DIAS; GOMES, 2022). A mediação docente transforma o tempo de jogo em oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e afetivas de forma articulada ao currículo.

Já a gamificação não cria um jogo completo, mas transfere elementos típicos dele, como pontos, medalhas ou níveis, para atividades que originalmente não são lúdicas. O propósito é aumentar engajamento e oferecer feedback constante, sem que a tarefa em si precise virar um jogo fechado (HAMARI; KOIVISTO, 2019). Um exemplo frequente é o uso de painéis de progresso que mostram conquistas alcançadas por cada aluno ao longo de um projeto.

Percebe-se, então, que jogo e brincadeira pertencem ao universo da ludicidade, mas cumprem papéis distintos: o jogo depende de regras estáveis, enquanto a brincadeira se reinventa a cada momento. Os jogos pedagógicos acrescentam a esses dois conceitos uma finalidade didática bem definida, e a gamificação atua como estratégia de gestão do engajamento em atividades que podem nem incluir tabuleiros ou avatares. Saber diferenciar esses termos ajuda o professor a planejar intervenções adequadas ao perfil da turma, escolhendo quando estimular a livre criação, quando propor desafios estruturados e quando aplicar mecânicas de recompensas para sustentar a motivação.

Ao compreender as particularidades de cada forma lúdica, a escola amplia seu repertório metodológico e fortalece o compromisso com uma educação inclusiva, capaz de dialogar com múltiplas necessidades e estilos de aprendizagem.

O PAPEL DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

O jogo envolve os estudantes em desafios que exigem atenção, memória e solução de problemas. Enquanto exploram regras e metas claras, as crianças precisam planejar ações, testar hipóteses e ajustar estratégias, o que estimula funções executivas como controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Esse exercício mental favorece a construção de novos esquemas de conhecimento e amplia a retenção de conteúdos escolares.

Estudos recentes mostram que abordagens baseadas em jogos produzem ganhos consistentes nesses domínios. Uma revisão de 2024 constatou efeitos de média a grande magnitude sobre resultados cognitivos, sociais e motivacionais em turmas da Educação Infantil (ALOTAIBI, 2024).

Além da esfera cognitiva, a vivência lúdica fortalece habilidades socioemocionais. Durante as partidas, os alunos ensaiam papéis, negociam regras e vivenciam vitórias ou frustrações em ambiente seguro. Essa interação contribui para empatia, cooperação e autorregulação, elementos indispensáveis para a convivência na escola inclusiva.

Quando se analisam turmas que contam com estudantes com deficiência, aparecem

benefícios adicionais. Pesquisas em classes de Educação Especial identificaram correlação positiva entre o uso de jogos digitais e a evolução em noção de número e autonomia nas tarefas. Docentes brasileiros também relatam que os jogos reduzem barreiras atitudinais e elevam a participação de alunos com necessidades complexas, pois oferecem múltiplos caminhos para chegar à resposta correta (MONTEIRO, 2025).

A versatilidade lúdica permite ajustar ritmo, nível de desafio e modalidade de resposta, respeitando estilos de aprendizagem variados. Um mesmo jogo pode incluir pistas visuais para quem precisa de apoio na leitura, comandos sonoros para alunos com baixa visão e feedback tátil em controles adaptados, favorecendo o desenho universal da aprendizagem sem segregar a turma.

Revisões de literatura apontam ainda que a combinação de metas claras, feedback imediato e recompensas simbólicas mantém a motivação por mais tempo do que tarefas convencionais (TLILI et al., 2022). O sentimento de progresso, reforçado por pontuações ou novos níveis, favorece a persistência mesmo diante de desafios mais complexos.

Experiências nacionais indicam impacto semelhante. Autores analisaram jogos digitais criados para valorizar a neurodiversidade e observaram melhorias na participação de estudantes que antes se mostravam retraídos em atividades expositivas (ROCHA, 2021). Esses resultados reforçam que o componente lúdico não é mero entretenimento, mas um recurso pedagógico capaz de conectar conteúdo, emoção e engajamento.

Portanto, os jogos pedagógicos potencializam a aprendizagem ao integrar estímulos cognitivos, motores e afetivos em situações significativas. Quando planejados com intencionalidade e adaptados às necessidades da turma, eles promovem prática inclusiva, elevam o interesse pelo estudo e favorecem o desenvolvimento integral dos alunos.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Os jogos criam um ambiente em que todos os estudantes podem experimentar, errar e tentar de novo sem medo de julgamentos. Esse espaço favorece a participação dos que costumam se retrair em atividades expositivas, pois o desafio lúdico convida à ação imediata e oferece feedback claro sobre cada tentativa. Ao perceberem que suas escolhas influenciam o resultado da partida, os alunos sentem-se parte ativa do processo de aprendizagem.

Quando a proposta envolve trabalho em duplas ou em pequenos grupos, as regras dos jogos ajudam a organizar turnos de fala, distribuir tarefas e incentivar o respeito à vez do colega. Pesquisas mostram aumento da colaboração e da comunicação entre pares, inclusive em turmas que reúnem estudantes com e sem deficiência (HAMARI; KOIVISTO, 2019). Nessas situações, observar alguém vencer um obstáculo inspira outras pessoas a tentar estratégias semelhantes, promovendo apoio mútuo.

Os jogos também funcionam como ponte entre diferentes estilos de aprendizagem. Elementos visuais, sonoros e táteis podem ser combinados para acomodar necessidades específicas sem isolar a turma. Alunos que se comunicam por Libras, por exemplo, podem acessar pistas visuais no tabuleiro ou na tela, enquanto colegas que preferem instruções orais escutam a mesma orientação do professor. Essa possibilidade de múltiplos caminhos fortalece o sentimento de pertencimento.

Outro ponto importante é que a narrativa lúdica permite que cada estudante atribua significado pessoal às tarefas. Ao vestir o papel de explorador, detetive ou engenheiro, o aluno conecta o conteúdo à própria imaginação, o que aumenta o engajamento e sustenta o foco por períodos maiores (TLILI et al., 2022). Nessa perspectiva, aprender deixa de ser obrigação externa e passa a ser descoberta interna.

A mediação docente continua essencial para garantir que todos participem. Ajustar a dificuldade das missões, oferecer apoio extra quando necessário e valorizar progressos individuais são atitudes que evitam frustrações e mantêm o grupo unido. Relatos de professores brasileiros indicam queda nos episódios de isolamento de alunos com necessidades complexas depois da adoção contínua de jogos pedagógicos (MONTEIRO,

2025).
Por fim, a celebração das conquistas dentro do jogo transborda para a rotina escolar. Pontos, medalhas simbólicas ou simples aplausos coletivos reforçam que o avanço de um estudante beneficia o grupo inteiro. Essa dinâmica fortalece vínculos, gera confiança e convida cada participante a contribuir com suas habilidades singulares, consolidando um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

OS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

A sala de aula contemporânea reúne perfis variados de estudantes, com trajetórias, ritmos e necessidades que exigem estratégias flexíveis. Dentro desse cenário, o jogo pedagógico destaca-se pela capacidade de oferecer diferentes portas de entrada para o mesmo conteúdo, permitindo que cada aluno encontre um caminho de participação compatível com suas habilidades e preferências. Um conjunto de princípios que ajuda a planejar essa flexibilidade é o Desenho Universal para a Aprendizagem, que recomenda múltiplas formas de apresentar informações, de estimular o engajamento e de colher evidências de aprendizagem (CAST, 2018). Quando o professor aplica esses princípios a um jogo de tabuleiro ou digital, pode incluir pistas visuais para quem precisa de apoio na leitura, narrações em áudio para estudantes com baixa visão e opções de resposta por arraste ou toque para quem encontra barreiras na escrita manual. O resultado é um recurso único que serve a muitos, sem a necessidade de criar materiais paralelos.
O potencial inclusivo dos jogos também aparece quando se ajusta o nível de desafio. Regras modulares, como cartas extras ou tempo ampliado de jogada, permitem que cada participante atue dentro da própria zona de desenvolvimento, evitando frustrações ou desinteresse. Essa adaptação não fragmenta o grupo; ao contrário, favorece a cooperação, pois os alunos percebem que todos contribuem para o andamento da partida, mesmo com tarefas em níveis variados de complexidade.
Outro aspecto importante envolve a diversidade cultural e linguística. Jogos que trazem personagens, cenários ou problemas inspirados em diferentes realidades aproximam o currículo do cotidiano dos estudantes, valorizando identidades e saberes locais (UNESCO, 2020). Esse vínculo cultural aumenta o sentido da atividade e fortalece o sentimento de pertencimento, um passo essencial para manter o engajamento de quem historicamente se sente à margem da escola.
Para assegurar que o recurso lúdico atenda de fato à diversidade, é necessário avaliar continuamente a resposta da turma. Observações sistemáticas, escuta ativa e registros de progresso ajudam o docente a decidir quando introduzir novas mecânicas, quais materiais de apoio são mais úteis e que ajustes de tempo ou regras mantêm o jogo acessível a todos. Esse olhar analítico transforma o momento lúdico em parte estruturante do planejamento pedagógico, em vez de um evento isolado.
Estudos realizados em escolas públicas brasileiras apontam que professores que recebem formação em metodologias ativas e acessibilidade sentem-se mais confiantes para criar ou adaptar jogos e relatam aumento significativo da participação de alunos com deficiência nas aulas (COSTA; SILVA, 2021). Esses dados reforçam que o investimento em desenvolvimento profissional é condição para que a proposta inclusiva alcance impacto duradouro.
Portanto, quando fundamentados em princípios de flexibilidade, pertinência cultural e avaliação constante, os jogos pedagógicos tornam-se aliados poderosos na construção de práticas que acolhem a diversidade presente na escola, promovendo envolvimento, aprendizagem significativa e respeito às singularidades de cada estudante.

ALINHAMENTO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular estabelece dez competências gerais que orientam o trabalho de todas as áreas do conhecimento. Ao planejar jogos pedagógicos, o professor pode articular essas competências de modo integrado, uma vez que a dinâmica lúdica favorece aprendizado ativo, colaboração e uso de diferentes linguagens. Quando a tur-

ma resolve desafios em grupo, por exemplo, exercita-se a competência de Argumentação, pois cada aluno justifica suas escolhas para avançar na partida.

A competência de Cultura Digital também se fortalece quando o recurso inclui plataformas interativas ou aplicativos de realidade aumentada. Os estudantes navegam em ambientes virtuais, analisam informações e tomam decisões, desenvolvendo pensamento crítico sobre tecnologia conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2017). Esse contato orientado contribui para o uso responsável de meios digitais dentro e fora da escola.

Jogos baseados em narrativas colaborativas podem ainda estimular Empatia e Cooperação, uma vez que exigem escuta ativa e respeito às contribuições de colegas. Pesquisas em turmas do Ensino Fundamental demonstram aumento do engajamento social quando os desafios lúdicos exigem que cada participante desempenhe papéis complementares (SILVA; COSTA, 2021). Tais resultados dialogam com a competência geral que valoriza o trabalho coletivo e a resolução pacífica de conflitos.

No campo das áreas específicas, um jogo de tabuleiro que envolve cálculo de pontos e análise de probabilidades conversa com as habilidades de Matemática referentes a resolução de problemas e uso de estratégias heurísticas. Já um jogo de construção de textos multimodais por meio de cartas ou blocos digitais apoia as habilidades de Lingua Portuguesa ligadas a produção de gêneros textuais e domínio da coesão.

Quando o conteúdo aborda fenômenos naturais, desafios que pedem hipóteses, coleta de dados e comparação de resultados contribuem para as práticas de Ciências da Natureza, reforçando a investigação e o pensamento científico previstos na matriz curricular do documento oficial. Jogos de role play ambientados em debates sobre temas sociais, por sua vez, aproximam-se da área de Ciências Humanas ao promover análise de pontos de vista e tomada de decisões éticas.

O alinhamento se consolida na avaliação. Ao registrar evidências de participação e aprendizagem durante a partida, o professor verifica se as habilidades específicas foram mobilizadas. Isso permite ajustar regras, apoio e feedback, garantindo que o jogo continue sendo um recurso efetivo para atender à diversidade da turma e às metas da BNCC.

Integrar jogos pedagógicos ao planejamento curricular oferece uma via prática para concretizar as competências gerais de formação integral e as habilidades específicas de cada área, tornando a aprendizagem mais significativa e participativa para todos.

ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO USO DE JOGOS

Formar se uma única vez não basta para acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas e metodológicas que atravessam a escola. O desenvolvimento profissional precisa ser permanente e dialogar com os desafios diários de quem ensina. Quando o tema é jogo pedagógico, esse cuidado ganha ainda mais importância, pois a escolha do recurso, seu alinhamento ao currículo e sua adaptação à diversidade requerem conhecimento específico.

Uma ação de partida eficaz são oficinas práticas em que o docente vivencia o jogo como aluno, analisa regras, identifica objetivos de aprendizagem e testa formas de adaptação. Esse formato estimula o uso criativo dos materiais e dá segurança para experimentar em sala. Ao fechar cada oficina, o grupo constrói um plano de aula piloto que será aplicado nas semanas seguintes.

Outro caminho envolve comunidades de prática que se reúnem de maneira presencial ou on-line. Nessas rodas de conversa, os docentes relatam experiências, trocam jogos que funcionaram bem e sugerem ajustes para dificuldades encontradas. Pesquisadores apontam que vínculos horizontais sustentam a inovação didática e fortalecem o senso de pertencimento profissional (FANTIN; GIRARDELLO, 2020).

Módulos de aprendizagem hospedados em plataformas abertas oferecem apoio adicional. Cada vídeo ou infográfico aborda um aspecto pontual, como criação de narrativas, uso de feedback imediato ou estratégias de avaliação durante a partida. Por serem curtos, podem ser explorados entre uma aula e outra, sem sobrecarregar a rotina.

A reflexão sistemática após cada aplicação

de jogo completa o ciclo de aprendizagem docente. Registros breves sobre engajamento, participação de alunos com deficiência e evidências de avanço cognitivo ajudam a aprimorar decisões futuras. Estudos mostram que professores que revisitam esses registros tendem a ajustar regras com rapidez e a manter níveis altos de motivação na turma (HAMARI; KOIVISTO, 2019).

Parcerias com universidades e centros de pesquisa ampliam o repertório. Programas de extensão oferecem mentoria, empréstimo de kits lúdicos e acompanhamento de campo, favorecendo a integração entre teoria e prática. Documentos internacionais indicam que colaborações desse tipo elevam a qualidade do ensino inclusivo ao apoiar o desenho universal da aprendizagem (UNESCO, 2020).

Métodos de pesquisa-ação podem ser incorporados ao cotidiano escolar. O docente identifica um problema, planeja o uso de determinado jogo, aplica, observa resultados e, por fim, compartilha conclusões com a equipe. Esse ciclo contínuo cria cultura investigativa dentro da escola e transforma cada professor em multiplicador de conhecimento.

Investir em capacitação continuada, portanto, significa oferecer múltiplas oportunidades de estudo, prática e reflexão. Quando o professor se sente preparado para escolher, adaptar e avaliar jogos, a sala de aula torna-se espaço mais acessível, participativo e alinhado às necessidades de todos os estudantes.

DESAFIOS RECORRENTES E SOLUÇÕES PROPOSTAS

Aplicar jogos pedagógicos em contextos inclusivos traz benefícios comprovados, porém não ocorre sem obstáculos. Mapear esses desafios e analisar saídas viáveis ajuda as escolas a planejar intervenções de longo prazo que respeitem a diversidade e mantêm a qualidade acadêmica.

O primeiro entrave costuma ser a formação inicial limitada. Muitos docentes relatam dificuldade para escolher jogos adequados aos objetivos de aprendizagem, regular a dificuldade e avaliar os resultados (FANTIN; GIRARDELLO, 2020). Programas de desenvolvimento profissional contínuo, estruturados em oficinas práticas e comunidades de partilha, reduzem essa lacuna. Quando o professor vivencia o jogo como aprendiz, reflete sobre suas decisões e recebe feedback imediato, ele ganha segurança para adaptar o recurso à realidade da turma.

A escassez de materiais e de infraestrutura tecnológica aparece em grande parte das redes públicas. Tablets, internet estável e licenças de softwares podem faltar, o que limita a adoção de jogos digitais (Costa e Silva, 2021). Uma resposta é combinar soluções off-line de baixo custo baralhos feitos em cartolina, tabuleiros impressos, dados confeccionados pelos próprios alunos com momentos pontuais em laboratórios ou bibliotecas equipadas. Essas estratégias asseguram o acesso ao lúdico mesmo em ambientes com restrições orçamentárias.

A acessibilidade é outro ponto sensível. Alunos com deficiência visual, auditiva ou motora encontram barreiras quando o material não contempla recursos multissensoriais. As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) sugerem oferecer múltiplas formas de apresentação, de engajamento e de expressão. Aplicar esses princípios significa incluir contrastes fortes, descrições em áudio, comandos por toque e peças de diferentes texturas, garantindo que todos participem com autonomia.

Pressões de tempo e de currículo também dificultam a implementação. Muitos docentes temem não cumprir o planejamento anual se dedicarem parte das aulas a jogos. No entanto, quando o recurso está alinhado às habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o tempo de jogo converte-se em tempo de ensino. Uma prática eficiente é explicitar, no quadro de objetivos da aula, quais competências gerais e específicas serão trabalhadas durante a partida. Essa transparência reforça a legitimação do método perante gestores e famílias.

Avaliar a aprendizagem dentro de um ambiente lúdico pode parecer complexo. Situações de jogo nem sempre produzem testagens tradicionais. Rubricas observacionais, autoavaliações guiadas e registros em vídeo são alternativas que capturam progresso de

forma holística (Tlili et al., 2022). Softwares de análise de dados incorporados a alguns jogos digitais oferecem relatórios de uso, permitindo que o professor acompanhe tentativas, acertos e estratégias adotadas por cada aluno.

O aspecto motivacional requer equilíbrio. Competição excessiva pode gerar ansiedade ou excluir quem se sente menos habilidoso. Jogos cooperativos ou modos de pontuação por equipe distribuem responsabilidades e promovem empatia, sem eliminar o desafio (HAMARI; KOIVISTO, 2019). A rotação de papéis capitão, anotador, árbitro fortalece a autonomia e evita rótulos de vitória ou derrota permanentes.

Apoio institucional é indispensável. Lideranças escolares que reservam horários para planejamento conjunto, destinam verbas específicas e reconhecem o esforço docente criam ambiente favorável à inovação. Estudos de campo indicam que a presença de parcerias com universidades ou com a UNESCO abre caminhos para formação, pesquisa aplicada e captação de recursos (UNESCO, 2020).

Por fim, limitações de conectividade ainda afetam zonas rurais. Jogos híbridos que mesclam impressos e etapas on-line síncronas só quando necessário reduzem o impacto desses gargalos. Pacotes de instalação local, que funcionam sem acesso contínuo à internet, mantêm as funcionalidades essenciais até que a conexão seja restabelecida.

Enfrentar esses desafios exige visão sistêmica. Cada escola precisa combinar capacitação constante, adaptação de materiais, avaliação formativa e diálogo com a comunidade. Com planejamento colaborativo e uso criativo de recursos, os jogos pedagógicos deixam de ser atividade ocasional e tornam-se estratégia consistente para garantir participação, aprendizagem significativa e inclusão real.

CONCLUSÃO

A análise apresentada confirma que os jogos pedagógicos representam um caminho promissor para tornar a escola realmente inclusiva. Quando planejados com intencionalidade, eles integram conteúdo curricular, desafio intelectual e cooperação, criando condições em que estudantes com ritmos e necessidades diversos participam de forma ativa, constroem conhecimento significativo e fortalecem habilidades socioemocionais. A flexibilidade de regras, a possibilidade de múltiplas representações e o feedback imediato convergem com as competências gerais da BNCC, ampliando o leque de experiências de aprendizagem para toda a turma.

Ao longo do trabalho ficou evidente que a eficácia dessa abordagem depende de mediação docente qualificada. Oficinas práticas, comunidades de troca entre professores e parcerias com universidades favorecem a criação e a adaptação de jogos capazes de respeitar diferenças sensoriais, cognitivas e culturais dos estudantes. Investir em formação continuada, portanto, não é um complemento, mas condição para que o recurso lúdico se transforme em prática pedagógica consistente e alinhada às diretrizes de acessibilidade e desenho universal.

Enfim, recomenda-se que as escolas incorporem momentos regulares de avaliação dos jogos utilizados, registrando avanços na participação dos alunos e ajustes necessários. Pesquisas futuras podem explorar métricas de impacto a longo prazo sobre desempenho acadêmico e convivência, além de aprofundar o uso de tecnologias emergentes, como realidade aumentada, em contextos inclusivos. Com planejamento, colaboração e reflexão constante, os jogos pedagógicos têm potencial para reduzir barreiras, promover engajamento e contribuir para uma educação que acolhe todas as formas de aprender.

REFERÊNCIAS

ALOTAIBI, Manar S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. Early Childhood Education Journal, 2024.

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

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação: ludicidade, cultura e aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

CAST. Center for Applied Special Technology. Universal Design for Learning Guidelines v. 2.2. Wakefield, 2018.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka; PEREIRA, Rebeca S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. Cadernos CEDES, v. 41, n. 113, p. 33-43, 2021.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna. The rise of motivational information systems: a review of gamification research. Information & Management, v. 56, n. 4, 2019.

JAMES, McKenzi. The impact of game-based learning in a special education classroom. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Northwestern College, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MONTEIRO, Danielly E. F.; CUNHA, Danielly Gomes da; ARAÚJO, Luziane Alves de. Jogos educativos e inclusão escolar. Revista Cultura e Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2025.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO, 2020.

ZAINUDDIN, Zamzami; CHU, Samuel Kai-Wah; SHUJAHAT, Muhammad; PERERA, Corinne Jacqueline. The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence. Educational Research Review, v. 30, 100326, 2020.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: REGISTROS, ESCUTA E REFLEXÃO COMO FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO

LUCIVANIA DA SILVA SANTOS

RESUMO
O artigo analisa a documentação pedagógica nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compreendendo-a como processo de observação, seleção, interpretação, comunicação e replanejamento das experiências vividas por bebês, crianças e adultos. O objetivo consiste em examinar de que modo os documentos curriculares e normativos municipais articulam registros, escuta, avaliação formativa, planejamento contínuo e formação docente, bem como identificar potencialidades e tensões presentes em sua materialização cotidiana. Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo Integrador da Infância Paulistana, do Currículo da Cidade: Educação Infantil e da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, além de estudos sobre pedagogias participativas, avaliação e documentação. Os resultados indicam que a documentação não se reduz ao armazenamento de fotografias, à produção de portfólios ou ao preenchimento burocrático de instrumentos. Sua potência emerge quando os registros são interrogados coletivamente, devolvidos às crianças, compartilhados com as famílias e convertidos em decisões pedagógicas. Carta de Intenções, diário de bordo, cadernos de observação, relatórios, portfólios, narrativas, produções infantis e registros audiovisuais constituem suportes complementares, cuja qualidade depende de intencionalidade, tempo institucional e mediação da coordenação pedagógica. Conclui-se que a documentação pedagógica pode qualificar o currículo vivido nos CEIs, fortalecer a autoria infantil e docente e produzir uma avaliação não classificatória, desde que sejam enfrentados riscos de padronização, estetização, vigilância, exposição indevida de imagens e sobrecarga de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação pedagógica; Educação Infantil; Registros; Avaliação formativa; Planejamento.

ABSTRACT
This article analyzes pedagogical documentation in Early Childhood Education Centers of the São Paulo Municipal Education System. It adopts a qualitative bibliographic and documentary approach to examine how municipal curricular guidelines connect observation, records, listening, formative assessment, continuous planning, and teacher education. The analysis shows that documentation is not equivalent to accumulating photographs or completing standardized forms. Its pedagogical value depends on collective interpretation, feedback to children, dialogue with families, and the transformation of evidence into new educational decisions. Letters of Intent, observation notebooks, learning reports, portfolios, children's productions, and audiovisual records are complementary tools. Pedagogical documentation can strengthen children's and teachers' authorship and support non-classificatory assessment, provided that standardization, excessive workload, aestheticization, surveillance, and privacy risks are critically addressed.

KEYWORDS: Pedagogical documentation; Early childhood education; Records; Formative assessment; Planning.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica alterou profundamente o lugar institucional das creches e pré-escolas no Brasil. O atendimento à primeira infância deixou de ser juridicamente compreendido como ação predominantemente assistencial para integrar uma política educacional orientada pelo direito ao desenvolvimento integral, pela indissociabilidade entre educar e cuidar e pelo reconhecimento de bebês e crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais. Essa mudança

não se limita à nomenclatura ou à vinculação administrativa das instituições aos sistemas de ensino; ela exige formas próprias de organizar o currículo, planejar o cotidiano, acompanhar as aprendizagens e comunicar os processos vividos, sem reproduzir modelos classificatórios característicos de etapas posteriores da escolarização.

No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a avaliação na Educação Infantil seja realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção. A formulação é concisa, mas produz consequências pedagógicas amplas: observar e registrar não são tarefas secundárias, realizadas apenas para atender a exigências administrativas, mas dimensões constitutivas do trabalho docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa compreensão ao estabelecer que as instituições devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e de avaliação do desenvolvimento das crianças sem seleção, promoção ou classificação, utilizando múltiplos registros produzidos por adultos e crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a discussão sobre registros percorreu diferentes momentos históricos. Relatórios descritivos, diários, cadernos de observação, portfólios, fotografias, gravações, produções infantis e narrativas de projetos passaram a integrar um repertório institucional que busca superar fichas padronizadas e avaliações centradas em comportamentos esperados. A Instrução Normativa SME nº 2/2019 aprovou uma orientação específica para os registros na Educação Infantil, posteriormente retomada e ampliada em publicação municipal. O documento reconhece que os registros sistematizados sustentam a transformação intencional do fazer docente e afirma que sua meta não é a acumulação de evidências, mas a constituição de documentação pedagógica por meio de curadoria, devolutiva e projetação.

A documentação pedagógica ocupa, portanto, uma posição estratégica entre currículo, avaliação e formação profissional. Ela torna visíveis acontecimentos que poderiam desaparecer na velocidade do cotidiano: um gesto de aproximação entre bebês, a persistência diante de um problema, uma hipótese formulada durante a exploração da água, a transformação de um desenho após a observação de uma planta, a negociação de regras em uma brincadeira ou o modo como uma criança mobiliza o corpo para comunicar uma descoberta. Contudo, a visibilidade não é automática nem neutra. Registrar implica escolher um foco, recortar uma situação, atribuir relevância, interpretar relações e produzir uma narrativa. Aquilo que se documenta revela tanto aspectos das crianças quanto as concepções de infância, conhecimento e docência de quem observa.

Essa característica interpretativa impede que documentação e registro sejam tratados como sinônimos. O registro corresponde à produção de vestígios do vivido: notas, fotografias, áudios, vídeos, desenhos, mapas, transcrições de falas ou recolha de objetos. A documentação pedagógica resulta de um movimento posterior e mais complexo, no qual parte desses vestígios é selecionada, contextualizada, analisada e organizada para comunicar processos de aprendizagem e subsidiar novas decisões. Uma fotografia isolada pode ser apenas memória visual; uma sequência acompanhada de perguntas, falas das crianças, hipóteses docentes e indicações de continuidade pode tornar-se documentação. A passagem de um plano ao outro requer reflexão e confronto entre diferentes pontos de vista.

Nos Centros de Educação Infantil, essa discussão assume especificidades importantes. Bebês e crianças bem pequenas comunicam pensamentos, desejos, recusas e teorias por meio de gestos, ritmos, movimentos, vocalizações, olhares, ações com objetos e relações corporais. Uma concepção restrita de registro, dependente apenas da linguagem verbal ou de produtos finais, tende a apagar grande parte de suas experiências. Documentar em um CEI exige atenção às linguagens não verbais, aos tempos lentos, às repetições investigativas, aos cuidados cotidianos e às interações que se desenvolvem em contextos aparentemente ordinários, como alimentação, higiene, repouso, acolhimento e brincadeira livre.

Ao mesmo tempo, a valorização contemporânea da documentação pode produzir distorções. Quando convertida em obrigação burocrática, ela multiplica formulários sem alterar a prática. Quando reduzida a painéis visualmente sofisticados, privilegia a aparência e silencia a análise. Quando registra tudo, transforma observação em vigilância e torna inviável a presença responsiva do adulto. Quando expõe imagens e informações pessoais sem critérios, cria problemas éticos e jurídicos. E quando celebra de modo abstrato o protagonismo infantil, pode enfraquecer a responsabilidade docente de organizar ambientes, ampliar repertórios, formular perguntas e garantir experiências culturalmente significativas (Horn; Fabris, 2018; Brasil, 2018).

Diante desse cenário, o problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: como os documentos curriculares e normativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo concebem a documentação pedagógica nos CEIs e quais condições são necessárias para que ela contribua efetivamente com o planejamento, a avaliação e a formação docente? O objetivo geral consiste em analisar a documentação pedagógica no contexto dos Centros de Educação Infantil paulistanos, articulando fundamentos teóricos, legislação educacional, documentos municipais e desafios da prática. Como objetivos específicos, busca-se diferenciar registro e documentação; examinar os principais instrumentos indicados pela política municipal; discutir as funções da observação, da escuta, da curadoria e da devolutiva; e problematizar riscos de burocratização, padronização, exposição e sobrecarga.

FUNDAMENTOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IMAGEM DE CRIANÇA, ESCUTA E CURRÍCULO VIVIDO

Toda documentação pedagógica se apoia, ainda que implicitamente, em determinada imagem de criança. Uma perspectiva transmissiva tende a registrar o grau de adequação a objetivos previamente definidos, concentrando-se na execução de tarefas, na aquisição de comportamentos ou na comparação com padrões etários. Em contraste, as pedagogias participativas compreendem bebês e crianças como pessoas competentes, relacionais e produtoras de cultura, cujas aprendizagens emergem da participação em práticas sociais, da investigação e da convivência. Nessa segunda perspectiva, documentar significa buscar indícios de como as crianças constroem sentidos, formulam hipóteses, negociam significados e transformam os contextos dos quais participam.

A experiência de Reggio Emilia contribuiu decisivamente para difundir a documentação como dimensão constitutiva da pedagogia. Em vez de um currículo fechado em sequências antecipadamente prescritas, propõe-se um planejamento flexível, construído na relação entre intenções adultas, perguntas infantis, condições do ambiente e conhecimentos culturais. Os registros oferecem aos educadores materiais para revisitar acontecimentos e elaborar interpretações provisórias. Esse movimento não elimina a intencionalidade; ao contrário, torna-a mais rigorosa, porque obriga o professor a justificar escolhas, reconhecer efeitos e reorientar propostas com base em evidências do vivido.

A escuta, nesse contexto, não equivale a obedecer imediatamente a toda manifestação infantil nem a restringir o currículo aos interesses momentâneos do grupo. Trata-se de uma postura ética e epistemológica que reconhece a criança como interlocutora e considera suas múltiplas formas de expressão na construção das decisões pedagógicas. Escutar um bebê envolve perceber alterações de postura, direção do olhar, tensão corporal, balbucios, aproximações e afastamentos. Escutar crianças bem pequenas requer observar palavras, gestos, brincadeiras, silêncios, desenhos, movimentos e relações. A documentação ajuda a prolongar essa escuta porque permite que a equipe retorne às cenas e confronte interpretações apressadas.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil vincula a documentação a uma forma não linear e interativa de planejamento, com participação de professoras, crianças, famílias e comunidades. O documento municipal sus-

tenta que os registros das ações de bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para concretizar um currículo integrador em ação. Essa formulação é relevante porque desloca o currículo de uma lista abstrata de conteúdos para uma construção cotidiana, situada e relacional. O que se planeja não se realiza de maneira mecânica; sofre alterações conforme os sujeitos respondem aos materiais, aos espaços, às perguntas e uns aos outros (São Paulo, 2022a).

Nessa direção, a documentação produz um duplo conhecimento. De um lado, torna mais compreensíveis os percursos das crianças; de outro, revela o próprio trabalho adulto. Ao revisar uma sequência de registros, a professora pode perceber que dirige excessivamente as interações, oferece materiais pouco diversificados, interrompe investigações ou interpreta determinadas crianças por meio de expectativas fixas. A documentação funciona, assim, como espelho crítico da prática. Ela não comprova automaticamente a qualidade do trabalho, mas cria condições para interrogá-lo, especialmente quando analisada com colegas e coordenação pedagógica (Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023).

DO REGISTRO À INTERPRETAÇÃO: MEMÓRIA, NARRATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O registro cotidiano constitui matéria-prima da documentação, mas não garante sua existência. Anotar que as crianças brincaram com argila, por exemplo, informa pouco sobre o processo. Um registro analítico pergunta quais ações realizaram, que problemas enfrentaram, como modificaram estratégias, que relações estabeleceram com colegas, quais palavras ou gestos acompanharam a exploração e que intervenções adultas alteraram o percurso. A precisão não se confunde com extensão: notas breves, datadas e focadas podem oferecer mais elementos para análise do que relatos longos organizados por fórmulas genéricas.

A seleção é inevitável. Nenhum profissional consegue registrar integralmente tudo o que acontece em uma jornada coletiva. Fotografar ou escrever sobre determinado episódio significa considerá-lo relevante e deixar outros acontecimentos fora do enquadramento. Por isso, a seleção precisa ser orientada por perguntas pedagógicas: como os bebês exploram permanência e desaparecimento? De que maneira o grupo negocia o uso de um espaço? Que estratégias utiliza para transportar objetos? Como as crianças representam experiências do território? Perguntas desse tipo organizam o olhar sem aprisioná-lo, permitindo reconhecer fenômenos imprevistos (Pinazza; Fochi, 2018).

Após a coleta, inicia-se a interpretação. Os registros são revisitados, relacionados entre si e contextualizados no tempo. Uma ação isolada não autoriza conclusões estáveis sobre a criança. É o acompanhamento longitudinal que permite observar continuidades, mudanças, recorrências e rupturas. A interpretação deve evitar diagnósticos improvisados, adjetivações e explicações centradas em traços de personalidade. Em lugar de afirmar que uma criança é desinteressada, agressiva ou tímida, a documentação precisa descrever situações, relações, condições ambientais e mediações, indicando como diferentes contextos favorecem ou dificultam sua participação.

A narrativa documental não é simples transcrição da realidade. Ao organizar imagens, falas, comentários e produções, o educador constrói uma versão argumentada do percurso. Essa narrativa deve ser aberta à revisão e ao diálogo, pois diferentes observadores podem atribuir sentidos distintos ao mesmo episódio. A presença de múltiplas perspectivas reduz a tendência de fixar a criança em uma identidade única. Professoras do mesmo agrupamento, coordenação, famílias e as próprias crianças podem contribuir para ampliar a leitura, acrescentar informações e questionar interpretações inicialmente tomadas como evidentes (Simiano, 2018; Mello; Barbosa; Faria, 2017).

A documentação também produz memória. Nos CEIs, onde as transformações corporais, comunicativas e relacionais ocorrem rapidamente, revisitar registros ajuda crianças e adultos a reconhecer percursos que não seriam perceptíveis no instante. Fotografias, objetos, desenhos, áudios e relatos podem permitir que uma criança retome uma experiência, compare produções, recorde parceiros e formule novos comentários. A me-

mória não é apenas retrospectiva; torna-se recurso para novas investigações. Ao reencontrar marcas de um processo anterior, o grupo pode decidir como continuar, modificar ou abandonar uma hipótese.

Essa perspectiva aproxima documentação e avaliação formativa. Avaliar não significa medir a distância entre a criança e um padrão homogêneo, mas compreender processos para ajustar a ação pedagógica. O foco desloca-se do julgamento para a interpretação e para a tomada de decisão. Os registros mostram o que as crianças já elaboram, quais desafios enfrentam, que apoios utilizam e quais contextos ampliam sua potência. Simultaneamente, mostram a adequação dos tempos, espaços, materiais e intervenções oferecidos pela instituição. A avaliação incide, portanto, sobre as aprendizagens e sobre as condições pedagógicas que as tornam possíveis.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. A opção por essa abordagem decorre do objetivo de interpretar concepções, funções e procedimentos atribuídos à documentação pedagógica, e não de quantificar sua frequência nas unidades. A investigação bibliográfica reuniu estudos sobre pedagogias participativas, escuta, observação, registro, avaliação formativa e desenvolvimento profissional. A análise documental concentrou-se em marcos nacionais e municipais que regulam ou orientam a Educação Infantil e os registros pedagógicos.

O corpus normativo nacional foi constituído pela Lei nº 9.394/1996, pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei nº 13.709/2018. No âmbito municipal, foram examinados o Currículo Integrador da Infância Paulistana, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, a Instrução Normativa SME nº 2/2019, a segunda edição da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil e a Resolução CME nº 2/2024. Esses documentos foram selecionados por apresentarem princípios curriculares, diretrizes de avaliação, instrumentos de registro e responsabilidades institucionais aplicáveis aos CEIs da cidade de São Paulo.

A leitura foi organizada por categorias analíticas construídas a partir do problema da pesquisa: a) concepção de criança e infância; b) diferença entre registro e documentação; c) relação entre observação, escuta, planejamento e avaliação; d) instrumentos e suportes; e) participação das crianças e famílias; f) papel da coordenação pedagógica; g) riscos éticos, organizacionais e políticos. As categorias não foram tratadas como compartimentos rígidos, pois aparecem interligadas nos documentos. A Carta de Intenções, por exemplo, é simultaneamente instrumento de planejamento, expressão de autoria docente e referência para a análise posterior dos registros (Bardin, 2016; São Paulo, 2022b).

A interpretação adotou uma perspectiva crítico-compreensiva. Isso significa que os documentos foram reconhecidos como produções históricas que expressam avanços, escolhas e disputas, e não como prescrições neutras. A análise buscou identificar convergências entre a política municipal e a literatura especializada, mas também tensões que podem surgir na implementação, como padronização, excesso de registros, redução da docência à observação, exposição de dados pessoais e desigualdade de condições entre unidades. O estudo não pretende avaliar empiricamente todas as práticas da rede, o que exigiria observação de campo, entrevistas e análise de documentos produzidos em CEIs específicos. Seus resultados referem-se às possibilidades e limites inscritos no arcabouço analisado.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CEIs DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

DA EXIGÊNCIA LEGAL À POLÍTICA MUNICIPAL DE REGISTROS

A política paulistana de registros insere-se em uma trajetória nacional de reconhecimento da especificidade avaliativa da Educação Infantil. A LDB estabelece o acompanhamento e o registro como base da avaliação, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais rejeitam seleção, promoção e classificação. A BNCC reafirma interações e brin-

cadeiras como eixos estruturantes e define direitos de aprendizagem que não podem ser adequadamente acompanhados por testes ou listas descontextualizadas. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são direitos que se manifestam em situações relacionais e demandam observação de processos.

No município de São Paulo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana concebe a documentação como processo cooperativo de observação e interpretação. O texto enfatiza que documentar pressupõe contextualizar, conhecer e olhar as minúcias da realidade vivida coletivamente. Também atribui à documentação a função de comunicar experimentações, descobertas, ideias e aprendizagens expressas em múltiplas linguagens, valorizando autoria e protagonismo infantil e docente. Essa formulação vincula a prática documental à continuidade educativa e à construção de uma cultura institucional de reflexão.

O Currículo da Cidade aprofunda essa perspectiva ao apresentar três funções articuladas: estabelecer diálogo político entre escola, famílias e comunidade; acompanhar e produzir memória da vida individual e coletiva; e constituir material para reflexão sobre o processo educativo. A documentação aparece como instrumento de responsabilização compartilhada, não no sentido de controle externo, mas de publicização argumentada das escolhas curriculares. Ao tornar visíveis as experiências e as intenções, a unidade cria condições para que diferentes sujeitos participem da discussão sobre a educação oferecida.

A Orientação Normativa de Registros explicita que não existe um modelo único a ser perseguido. Essa afirmação é coerente com a diversidade territorial, cultural e institucional da rede. Um CEI que atende bebês em período integral, uma unidade localizada em território indígena urbano, um centro com forte presença de famílias migrantes ou uma instituição parceira dispõem de contextos e repertórios distintos. Padronizar instrumentos pode facilitar controle administrativo, mas tende a reduzir a capacidade de cada coletivo construir formas significativas de registrar e comunicar seu percurso (São Paulo, 2022b).

A ausência de modelo único, contudo, não significa ausência de critérios. Os documentos municipais defendem sistematicidade, intencionalidade, continuidade, participação e devolutiva. Um registro de qualidade precisa estar vinculado a perguntas, apresentar contexto, evitar julgamentos, acompanhar processos ao longo do tempo e subsidiar decisões. Também deve ser acessível aos interlocutores para os quais foi produzido. Um texto destinado à formação docente pode conter conceitos e hipóteses mais densos; uma documentação devolvida às crianças precisa favorecer reconhecimento e participação; uma comunicação às famílias deve ser clara sem simplificar o percurso.

INSTRUMENTOS E SUPORTES NO COTIDIANO DO CEI

A Carta de Intenções constitui o ponto de partida do planejamento anual ou semestral. Diferentemente de um plano fechado, apresenta concepções, compromissos, possibilidades de projetos, experiências, brincadeiras e contextos que o professor pretende oferecer. Sua função é declarar uma direção inicial que será revista à luz das manifestações das crianças e dos registros do percurso. A autoria docente é central: modelos rígidos esvaziam a carta, transformando-a em peça formal. Sua revisão periódica permite identificar o que se confirmou, o que precisou ser abandonado e quais novas perguntas emergiram (São Paulo, 2022b).

O diário de bordo ou registro diário acompanha os acontecimentos do grupo. Ele pode reunir descrições focadas, perguntas, hipóteses, decisões, falas, esquemas e referências a fotografias ou produções. Sua eficácia depende de regularidade e de seleção. Um diário que tenta relatar todas as rotinas torna-se exaustivo e pouco analítico; um diário usado apenas para registrar ocorrências disciplinares perde sua função pedagógica. O instrumento deve ajudar o educador a compreender o que aconteceu, por que considera o episódio relevante e que continuidade poderá ser proposta.

O caderno de observação do bebê e da criança permite acompanhar singularidades sem isolar o sujeito do contexto. Nele podem ser

registradas ações, gestos, vocalizações, relações, preferências circunstanciais, estratégias de exploração e mudanças percebidas ao longo do tempo. A orientação municipal recomenda que as anotações integrem a rotina profissional e sejam distribuídas durante semanas e meses, evitando a produção apressada de relatórios ao final do semestre. O caderno não deve funcionar como ficha clínica ou catálogo de comportamentos; sua finalidade é reunir evidências que apoiem a compreensão da trajetória e das mediações necessárias (São Paulo, 2022b).

Os relatórios de acompanhamento das aprendizagens sintetizam percursos individuais e coletivos. Sua escrita exige articular registros acumulados, experiências significativas, formas de participação, descobertas, desafios e intervenções realizadas. Relatórios frágeis costumam recorrer a adjetivos, comparações ou fórmulas repetidas; relatórios consistentes descrevem situações e mostram transformações. Em vez de afirmar que a criança apresenta dificuldade de socialização, é mais informativo narrar como participa em diferentes agrupamentos, quais contextos favorecem aproximações, que conflitos surgem e que mediações foram construídas.

O portfólio reúne uma seleção intencional de materiais que documenta processos. Pode ser individual, coletivo, físico ou digital, mas não deve converter-se em pasta cronológica de atividades. A escolha precisa responder a um propósito e incluir vestígios que mostrem continuidade, revisão e complexificação. Produções semelhantes realizadas em momentos diferentes, quando acompanhadas de comentários, podem evidenciar mudanças de estratégia ou representação. Fotografias de uma investigação, transcrições de conversas e pequenos textos docentes podem contextualizar materiais que, isolados, seriam incompreensíveis para crianças e famílias.

Fotografias, vídeos e áudios ampliam a capacidade de observar ações simultâneas, gestos rápidos e linguagens não verbais. Um vídeo curto pode permitir que a equipe identifique movimentos e interações que não foram percebidos durante a experiência. O áudio preserva entonações, pausas e negociações. A fotografia pode organizar sequências temporais e devolver às crianças imagens de seus processos. Contudo, tais recursos exigem parcimônia. Registrar permanentemente interfere na relação, pode retirar o adulto da interação e produz grande volume de arquivos sem garantia de análise. A pergunta central deve ser o que se pretende compreender e não quantos registros podem ser acumulados.

As produções das próprias crianças constituem documentação quando preservadas com contexto e possibilidade de interpretação. Desenhos, modelagens, construções, marcas gráficas, mapas, coleções, fotografias feitas por crianças e comentários ditados ao adulto podem revelar processos de pensamento. O valor não está em selecionar apenas produtos considerados bonitos ou bem-acabados. Tentativas, rasuras, desmontagens e versões provisórias são fundamentais para compreender a pesquisa infantil. Exibir apenas resultados finais reforça uma lógica de desempenho e apaga o caminho percorrido.

Nos momentos de cuidado, os instrumentos precisam captar aprendizagens que não se apresentam como atividade dirigida. A maneira como o bebê antecipa etapas da troca, participa da alimentação, reconhece objetos pessoais, comunica desconforto, coopera com outro bebê ou experimenta movimentos durante o repouso compõe o currículo do CEI. Documentar essas situações rompe a separação entre educar e cuidar e reconhece que autonomia, vínculo, corporeidade e comunicação são construídos no cotidiano. Também impede que o relatório se concentre exclusivamente em propostas produzidas para fotografar ou gerar produtos visíveis.

A complementaridade entre instrumentos é mais importante do que a adoção de todos eles. Cada unidade precisa definir coletivamente quais suportes são necessários, como serão utilizados, quem os lerá, onde serão armazenados e em que momentos serão analisados. Multiplicar cadernos, formulários, planilhas, plataformas e portfólios sem coordenação fragmenta o trabalho e aumenta a sobrecarga. Uma política institucional coerente reduz duplicidades e estabe-

lece fluxos: observar, registrar, selecionar, interpretar, devolver, comunicar e replanejar (Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023; São Paulo, 2022b).

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, CURADORIA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

A documentação pedagógica não se sustenta apenas pelo esforço individual das professoras. Sua consolidação depende de condições institucionais, especialmente tempo de estudo, encontros coletivos, acesso a recursos e acompanhamento da coordenação. A própria orientação municipal afirma que não há sentido em solicitar registros docentes sem que a gestão realize devolutivas. Ler, comentar e problematizar registros faz parte da função formativa da coordenação, que precisa ajudar o grupo a avançar da descrição para a análise, sem impor uma escrita uniforme.

A devolutiva qualificada não corrige apenas ortografia ou organização formal. Ela formula perguntas que ampliam o pensamento docente: o que as ações das crianças permitem supor? Quais elementos do ambiente influenciaram a experiência? Que outras interpretações são possíveis? A voz de quais crianças não aparece? O que esse episódio sugere para o planejamento? Perguntas desse tipo transformam o registro em objeto de formação e ajudam a construir uma linguagem profissional menos moralizante e mais situada.

A curadoria corresponde à escolha e organização dos registros que serão analisados ou comunicados. Não se trata de selecionar apenas experiências bem-sucedidas. Uma curadoria formativa também preserva impasses, tentativas frustradas, conflitos e mudanças de direção, pois são esses materiais que frequentemente geram aprendizagem profissional. A equipe pode comparar registros de diferentes grupos, observar recorrências, identificar crianças invisibilizadas e discutir se os instrumentos adotados dão conta das múltiplas linguagens presentes no CEI.

Os horários coletivos podem ser organizados como laboratórios de interpretação. Pequenos conjuntos de registros são apresentados sem conclusões definitivas; o grupo descreve o que vê, diferencia evidência de inferência, levanta hipóteses e propõe continuidades. Essa metodologia diminui a tendência de avaliar a prática pelo gosto pessoal e fortalece critérios compartilhados. Também permite que professoras reconheçam saberes produzidos no próprio trabalho, superando formações baseadas exclusivamente na transmissão de conceitos externos.

A gestão precisa, ainda, proteger tempo e reduzir exigências redundantes. A recomendação de registrar sistematicamente pode converter-se em sobrecarga quando somada a demandas administrativas desconectadas. É responsabilidade institucional definir prioridades e reconhecer que observar com qualidade também requer presença junto às crianças. O adulto que passa grande parte da jornada atrás de uma tela ou câmera pode produzir muitos arquivos e pouca relação. A documentação deve servir ao encontro educativo, não o substituir (Horn; Fabris, 2018; Pinazza; Fochi, 2018).

POTENCIALIDADES, TENSÕES E CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO

PARTICIPAÇÃO INFANTIL E DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS

A participação das crianças na documentação pode ocorrer em diferentes níveis. Elas podem rever fotografias, escolher produções, comentar experiências, ditar legendas, organizar sequências, decidir o que desejam retomar e produzir registros próprios. Com bebês, a participação não depende de resposta verbal: o educador observa reações diante de imagens, objetos e narrativas, reconhecendo aproximações, gestos, vocalizações e escolhas. Devolver documentação ao grupo transforma a criança de objeto do registro em interlocutora do processo.

Com as famílias, a documentação pode superar comunicações centradas em alimentação, sono, comportamento ou eventos. Ao compartilhar processos, o CEI oferece elementos concretos para que familiares compreendam como bebês e crianças aprendem por meio de brincadeiras, explorações e relações. Fotografias contextualizadas, narrativas, portfólios e reuniões com análise de registros podem produzir diálogo mais

qualificado do que apresentações genéricas sobre o projeto. As famílias também acrescentam memórias, palavras em diferentes línguas, informações sobre o território e interpretações que ampliam a leitura institucional.

Entretanto, compartilhar não significa expor indiscriminadamente. A documentação pública precisa considerar consentimento, finalidade, circulação e proteção de dados. Imagens em grupos de mensagens, redes sociais e plataformas digitais podem ser copiadas e reutilizadas fora do controle da instituição. Informações sobre saúde, comportamento, deficiência, conflitos familiares ou situações de vulnerabilidade exigem tratamento especialmente cuidadoso. A Lei Geral de Proteção de Dados determina que o tratamento de dados de crianças observe seu melhor interesse, princípio que deve orientar tanto registros internos quanto comunicações externas.

A proteção da privacidade não deve ser interpretada como impedimento absoluto ao uso pedagógico de imagens. Exige governança: autorizações claras, definição de canais, acesso restrito quando necessário, armazenamento seguro, prazos de guarda e seleção criteriosa. Também requer escuta das crianças, inclusive sobre situações em que não desejam ser fotografadas ou expostas. A recusa precisa ser reconhecida como expressão legítima. Uma documentação eticamente consistente preserva dignidade e evita imagens constrangedoras, estereotipadas ou desvinculadas de propósito educativo.

RISCOS DE BUROCRATIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E CONTROLE

O primeiro risco é a burocratização. Ela ocorre quando a produção de registros passa a ser medida pelo volume, pela regularidade formal ou pelo preenchimento de campos. Nessa lógica, professoras escrevem para comprovar que trabalharam e gestores conferem documentos para verificar cumprimento. O resultado pode ser uma linguagem padronizada, repetitiva e distante das experiências reais. Combater esse risco exige reduzir instrumentos, explicitar sua finalidade e analisar se o material produzido efetivamente influencia decisões pedagógicas.

O segundo risco é a estetização. Painéis, portfólios e mini-histórias podem tornar-se produtos destinados a impressionar adultos, com imagens selecionadas por beleza, textos idealizados e conflitos apagados. A estética é parte da comunicação e merece cuidado, mas deve estar subordinada à ética e à inteligibilidade. Uma composição visualmente atraente que não mostra processo, diversidade e contexto transforma a criança em objeto de exibição. A documentação precisa suportar a complexidade da experiência, incluindo incertezas e negociações.

O terceiro risco é a vigilância. Tecnologias digitais facilitam registro contínuo e armazenamento massivo, criando a expectativa de que toda ação seja capturada. Horn e Fabris problematizam a documentação como tecnologia de governamento, mostrando que a visibilidade pode produzir sujeitos permanentemente observados e descritos. Essa crítica não invalida a documentação, mas impede sua naturalização. Registrar deve ser uma escolha pedagógica limitada e justificável, e não um monitoramento constante da criança (Horn; Fabris, 2018).

O quarto risco é o esvaziamento da ação docente. Uma leitura simplificada do protagonismo infantil pode levar o adulto a apenas seguir interesses aparentes, evitando oferecer desafios ou conhecimentos que não surgiram espontaneamente. A documentação, nesse caso, funcionaria como celebração de qualquer acontecimento, sem análise de sua potência. Escutar crianças não significa abdicar da responsabilidade de ensinar, mediar e ampliar o mundo. O professor seleciona materiais, organiza tempos, introduz linguagens, garante encontros com patrimônios culturais e enfrenta preconceitos presentes nas interações.

Há, ainda, o risco de a documentação reproduzir vieses sociais. O olhar adulto pode registrar mais frequentemente crianças comunicativas, que se aproximam do professor ou cujas ações correspondem às expectativas institucionais. Bebês silenciosos, crianças negras, migrantes, com deficiência ou que utilizam formas de comunicação não convencionais podem aparecer principalmente em registros de cuidado, conflito ou dificuldade. A análise coletiva precisa inter-

rogar quem ganha visibilidade, em quais situações e com quais adjetivos, incorporando perspectivas antirracistas, inclusivas e interculturais.

PRINCÍPIOS PARA UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DOCUMENTAÇÃO

Uma política institucional consistente começa pela definição de finalidades. A equipe deve responder por que registra, o que pretende conhecer, como utilizará os materiais e quem serão os interlocutores. Essa clareza evita a reprodução automática de instrumentos. O mesmo registro pode servir a propósitos diferentes, mas precisa ser reorganizado conforme a finalidade. Notas de observação destinadas à formação não devem ser simplesmente entregues às famílias; um relatório semestral não substitui a análise semanal que orienta o planejamento.

O segundo princípio é a sustentabilidade do trabalho. A unidade precisa estabelecer um conjunto reduzido de instrumentos articulados, com periodicidades realistas. A Carta de Intenções orienta o percurso; registros cotidianos alimentam a análise; portfólios e narrativas comunicam seleções; relatórios sintetizam trajetórias. Plataformas digitais só devem ser incorporadas quando diminuem duplicidades e preservam segurança. A pergunta não é qual instrumento é mais moderno, mas qual contribui para compreender e qualificar o currículo.

O terceiro princípio é a análise coletiva. A documentação se fortalece quando deixa de ser arquivo privado e se torna matéria de diálogo profissional. Reuniões periódicas podem trabalhar com poucos registros, permitindo descrição detalhada, confronto de hipóteses e planejamento. A coordenação deve acompanhar sem homogeneizar estilos, valorizando autoria e construindo critérios comuns. Essa cultura de colaboração também protege professoras de interpretações solitárias e definitivas sobre as crianças (Rinaldi, 2012; Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023).

O quarto princípio é a participação e a devolutiva. Crianças precisam reencontrar suas experiências e reconhecer que suas ações produzem memória e continuidade. Famílias devem receber comunicações que evidenciem processos, sem jargão excessivo nem julgamento. A devolutiva também ocorre entre profissionais: registros analisados precisam retornar ao planejamento em forma de mudanças concretas nos espaços, materiais, agrupamentos e intervenções. Sem esse retorno, a documentação encerra-se em si mesma.

O quinto princípio é a ética da representação. Documentar alguém significa produzir uma narrativa pública ou institucional sobre sua vida. Essa responsabilidade exige linguagem descritiva, contextualização, respeito à privacidade, reconhecimento da diversidade e abertura à contestação. Crianças não podem ser reduzidas a diagnósticos, comportamentos ou episódios isolados. A documentação deve mostrar capacidades e desafios sem negar conflitos, sempre relacionando-os às condições e mediações presentes.

Quando esses princípios se articulam, a documentação deixa de ser tarefa adicional e passa a integrar o ciclo pedagógico. O educador observa a experiência, produz vestígios, seleciona materiais, interpreta com outros, devolve aos sujeitos, comunica percursos e reorganiza o ambiente. O novo planejamento gera outras experiências e registros, reiniciando o processo. Essa circularidade não é repetição mecânica, mas movimento investigativo que produz conhecimento situado sobre bebês, crianças, docentes e instituição (Pinazza; Fochi, 2018; Rinaldi, 2012).

CONCLUSÃO

A análise realizada permite afirmar que a documentação pedagógica ocupa posição central na Educação Infantil proposta pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nos CEIs, ela articula acompanhamento das aprendizagens, planejamento contínuo, avaliação formativa, memória institucional, diálogo com as famílias e desenvolvimento profissional. Sua relevância decorre do fato de que bebês e crianças bem pequenas expressam conhecimentos, desejos e hipóteses por múltiplas linguagens, frequentemente em situações cotidianas que não produzem resultados materiais imediatamente visíveis.

O estudo evidenciou que registro e documentação não são equivalentes. O registro

produz vestígios; a documentação surge quando esses materiais são selecionados, contextualizados, interpretados, compartilhados e convertidos em fundamento para novas decisões. Fotografias, vídeos, áudios, cadernos, diários, produções infantis, portfólios, relatórios e narrativas somente adquirem valor pedagógico quando respondem a perguntas claras, acompanham processos e retornam ao planejamento. A quantidade de arquivos, portanto, não substitui a qualidade da análise.

A inexistência de um modelo único é coerente com a diversidade territorial e institucional da rede, mas não dispensa critérios comuns. Intencionalidade, continuidade, participação, devolutiva, proteção da dignidade e articulação com o currículo precisam orientar os instrumentos escolhidos. A coordenação pedagógica possui papel decisivo na garantia de tempos coletivos, na leitura problematizadora dos registros e na redução de exigências redundantes. Sem essas condições, a documentação tende a tornar-se atividade individual, burocrática e desvinculada das decisões do cotidiano.

Também foram reconhecidos riscos de estetização da infância, padronização das narrativas, vigilância excessiva, exposição de dados pessoais, reprodução de preconceitos e sobrecarga profissional. Enfrentá-los exige uma ética da representação que reconheça toda narrativa como parcial, revisável e produtora de efeitos sobre a maneira como cada criança será compreendida. Conclui-se que a documentação qualifica o trabalho dos CEIs quando integra observação, interpretação, participação, comunicação e replanejamento. Sua função principal não é comprovar a realização de atividades, mas produzir conhecimento situado sobre as experiências construídas entre crianças e adultos, fortalecendo uma Educação Infantil democrática, investigativa e comprometida com os direitos de bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONTIJO, Flávia; PORTUGAL, Gabriela; OSTETTO, Luciana Esmeralda. A documentação pedagógica como estratégia metodológica: diálogo com experiências de Portugal e do Brasil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94207. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94207. Acesso em: 22 jun. 2026.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 2, p. 539-554, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8647105.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.26843/v8.n2.2015.526.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; LISBOA, Anna Carla Luz. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para o princípio estético. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e246869, p. 1-20, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723819402018184.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 2, de 8 de abril de 2024. Consolida e atualiza normas para autorização, supervisão e atendimento de qualidade em unidades de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: CME, 2024. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/resolucao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-8-de-abril-de-2024. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25425.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 2, de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 7 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Orientacao-Normativa-Registros-Educacao-Infantil-2-ed.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. Pro-Posições, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set./dez. 2018.

RESUMO
O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que entendem a arte tanto como forma de linguagem quanto como prática pedagógica, apta a expandir repertórios simbólicos e favorecer interações significativas no ambiente escolar. Reconhece-se que a atuação com as diversas linguagens artísticas proporciona à criança a oportunidade de vivenciar processos que fomentam a experimentação, a comunicação e a autonomia, ampliando sua habilidade de interpretar o ambiente que a rodeia. Ademais, a inclusão da arte na Educação Infantil estabelece um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais prescrevem uma prática educativa que valorize a diversidade cultural e respeite os diferentes ritmos e modos de apreensão do conhecimento. Dessa maneira, o artigo sugere considerações sobre a relevância de entender e incorporar as linguagens artísticas na rotina escolar, reconhecendo sua função educativa e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte; Linguagens artísticas; Corpo; Movimento.

INTRODUÇÃO

A arte humaniza o homem, faz que ele conheça suas características, as criações de uma arte e "[...] revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável". (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, é possível afirmar que a incorporação das diferentes manifestações artísticas no contexto da Educação Infantil exerce um papel essencial na formação do desenvolvimento integral da criança. Tal situação se origina do fato de que tal inserção não apenas enriquece as formas de expressão dos indivíduos jovens, mas também propicia uma interação harmoniosa entre seus pensamentos, emoções e ações. Assim, a educação torna-se mais inclusiva, permitindo que as crianças se desenvolvam de forma mais integral e relevante. O objetivo deste artigo consiste em conduzir uma análise minuciosa acerca da importância das diversas linguagens artísticas no âmbito educacional, destacando que as dimensões do corpo, do som, da imagem e do movimento são elementos essenciais que podem amplificar o aprendizado dos estudantes. Ademais, tais dimensões desempenham um papel fundamental na valorização e no aprimoramento da experiência diária nas instituições de ensino, oferecendo um ambiente educacional mais ágil e inovador.

A Educação Infantil representa a fase inicial do processo de educação básica e sua principal finalidade é assegurar que sejam oferecidas condições apropriadas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento abrange diversos aspectos essenciais, incluindo os cognitivos, que se referem às habilidades de raciocínio e aprendizado; os sociais, que envolvem a interação e convivência com os outros; os emocionais, que dizem respeito à capacidade de lidar com sentimentos e emoções; e os físicos, que abrangem o crescimento e as habilidades motoras. Portanto, essa etapa educacional é crucial para formar as bases do aprendizado e do crescimento harmonioso da criança em sua totalidade. Nesse cenário, as diversas formas de linguagem artística desempenham um papel extremamente importante, uma vez que oferecem a oportunidade de expressar não apenas sentimentos, mas também pensamentos e descobertas. Isso acontece por meio de experiências estéticas que realmente valorizam aspectos essenciais como o corpo humano, o som, a imagem e o movimento. Essas expressões artísticas tornam-se, portanto, ferramentas valiosas para a comunicação e a reflexão sobre a experiência humana em suas múltiplas dimensões. A arte, quando concebida como uma forma de linguagem, contribui de maneira significativa para a formação de sentidos e também estimula a expansão do repertório cultural do indivíduo. Essa dinâ-

mica proporciona à criança a capacidade de se expressar e interagir com o mundo ao seu redor de uma maneira que é tanto criativa quanto repleta de significados. Dessa forma, a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de comunicação e nas relações que a criança estabelece com seu ambiente.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno. (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais que são voltadas para a Educação Infantil estabelecem que as atividades pedagógicas devem abranger uma variedade de linguagens, levando em consideração as particularidades de cada criança. Além disso, essas diretrizes ressaltam a importância de incentivar a participação ativa dos pequenos nos diferentes processos de aprendizagem, promovendo um ambiente que valoriza a individualidade e a expressão de cada um. Dessa forma, busca-se construir uma prática educativa que não apenas respeita, mas também celebra a diversidade presente nas experiências das crianças. Dessa forma, o envolvimento com as diversas linguagens artísticas transcende a simples execução de atividades isoladas, configurando-se, na verdade, como um amplo território que se destina à pesquisa, à experimentação e ao estabelecimento de um diálogo enriquecedor com a rica cultura existente e com as complexas realidades que compõem a sociedade.

A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE

A conexão entre teoria e prática constitui um aspecto fundamental no percurso de formação dos educadores. A formação não deve restringir-se à mera transmissão de conceitos, mas sim promover experiências concretas que aproximem o docente da realidade cotidiana da escola. Atividades práticas, inspeções de campo, avaliação de experiências bem-sucedidas e a experimentação de metodologias são abordagens que fortalecem a formação docente e possibilitam ao educador entender a aplicação dos conhecimentos assimilados em sala de aula. A reflexão teórica, por sua vez, assegura que a prática não se reduza a uma mera aplicação técnica, mas que esteja embasada em princípios pedagógicos consistentes e críticos.

No decorrer deste processo, emergem algumas bases teóricas significativas para a formação de educadores em expressões artísticas. Vygotsky, ao tratar da função da imaginação e da criatividade no crescimento das crianças, fornece elementos para entender a arte como uma atividade mediadora que expande as capacidades cognitivas do infante. Piaget, ao abordar a elaboração do conhecimento através da ação, oferece uma significativa contribuição à valorização das experiências sensório-motoras no processo de desenvolvimento. Autoras como Ana Mae Barbosa, na área da arte-educação, e Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, ressaltam a relevância da arte enquanto linguagem e como um direito das crianças. Integrar essas referências na formação docente implica viabilizar a compreensão, por parte do educador, da complexidade do labor artístico no ambiente escolar, conectando teoria e prática de maneira crítica.

As propostas pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975) foram disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Naquela época, os conceitos científicos não eram construídos juntamente com os alunos, que deveriam apenas memorizar os conhecimentos aprendidos. Desse modo, impossibilitava uma melhor inserção e participação dos estudantes em seus ambientes sociais. Nesse sentido, o ideário da Escola Nova veio para contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo e enfatizando a necessidade do protagonismo durante a aprendizagem. (CAMARGO, 2018, p.35).

Por fim, é importante destacar que a capacitação docente não é responsabilidade exclusiva das instituições formadoras, mas também das políticas públicas e da gestão escolar. A criação de programas governamentais de formação, a valorização da carreira docente e a oferta de condições adequadas

de trabalho são elementos indispensáveis para que os professores possam investir em sua capacitação. Da mesma forma, as escolas precisam criar espaços de formação interna, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e projetos coletivos, que fortaleçam a prática e estimulem o aprendizado colaborativo.

Assim, o processo de capacitação docente para trabalhar com as múltiplas linguagens artísticas na Educação Infantil constitui um caminho complexo e contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada, contemplando aspectos teóricos, metodológicos, éticos e culturais. Capacitar o professor significa possibilitar que ele ofereça às crianças experiências ricas em corpo, som, imagem e movimento, reconhecendo a arte como linguagem fundamental para o desenvolvimento humano. É por meio dessa formação que será possível construir práticas pedagógicas que respeitem a criança em sua integralidade, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

A formação docente na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e participante de sua cultura. Dentro desse campo, a capacitação para trabalhar as múltiplas linguagens artísticas — corpo, som, imagem e movimento — torna-se não apenas uma necessidade, mas uma exigência para que a prática educativa seja coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As linguagens artísticas, ao serem compreendidas como meios de expressão, comunicação e produção de sentidos, permitem que as crianças experimentem diferentes formas de interação com o mundo, ampliando sua autonomia, criatividade e visão crítica. Entretanto, para que isso ocorra, o docente precisa estar devidamente capacitado, tanto no domínio teórico quanto nas experiências práticas que possibilitam uma atuação reflexiva e contextualizada.

> A história da arte não se trata de uma jornada evolutiva de uma produção simples para mais complexa, mas da construção de uma narrativa onde o homem se coloca acima de tudo como um criador de símbolos, através dos quais ele expressa o que percebe e apreende do mundo em diferentes épocas. (SOARES, 2017, p.5)

A capacitação docente para trabalhar com linguagens artísticas na Educação Infantil não se restringe a cursos pontuais ou treinamentos técnicos. Ela envolve um processo contínuo de formação, no qual o professor é convidado a ressignificar sua própria relação com a arte, a cultura e o ensino. Muitas vezes, os docentes chegam à sala de aula com lacunas em sua formação inicial, visto que os cursos de pedagogia, em grande parte, priorizam disciplinas voltadas para fundamentos teóricos gerais e não aprofundam o trabalho artístico. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas e programas institucionais que promovam a formação continuada, garantindo ao professor acesso a metodologias ativas, oficinas práticas e espaços de reflexão coletiva sobre o uso da arte como linguagem pedagógica.

> Os gregos foram os primeiros artistas realistas da história, ou seja, os primeiros a se preocupar em representar a natureza tal como ela é. A finalidade da arte estava associada à procura da beleza, da unidade e da harmonia universais, alicerçadas, é claro, por uma filosofia que buscou a relação do homem com o mundo e a sua origem, com a vida e a morte, assim como com a dimensão interior do próprio ser humano. (SOARES, 2018, p.23)

A formação docente precisa contemplar, primeiramente, a compreensão da criança como ser integral, cuja aprendizagem ocorre em múltiplas dimensões. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o corpo é um espaço de expressão, o som é um veículo de comunicação e sensibilidade, a imagem possibilita a leitura e produção de significados visuais, e o movimento integra todas essas dimensões em processos de descoberta e interação. Capacitar o professor para trabalhar com essas linguagens significa possibilitar que ele planeje experiências que articulem música, dança, teatro, artes visuais,

literatura e outras manifestações culturais de modo integrado e significativo.

A arte medieval teve, nesse período, grande influência da igreja católica. Portanto, era essa instituição que filtrava tudo o que era produzido culturalmente ou de forma científica no Ocidente. As obras artísticas com temáticas religiosas ganharam evidência, e na academia literária os manuscritos ilustrados eram produzidos em ambientes proporcionados pelo rei. Dessa forma, pode-se concluir que uma das características da cultura 68 medieval foi justamente o teocentrismo, ou seja, Deus era considerado o centro do mundo e tudo o que foi produzido nesse momento fazia referência a esse Deus". (BARROSO, 2018, p.63).

Entretanto, essa capacitação demanda a superação de alguns desafios. Um deles é a visão reducionista da arte como mera atividade recreativa ou como ocupação de tempo. Muitos docentes, por falta de formação específica, ainda compreendem as atividades artísticas como algo secundário em relação à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais diretamente ligadas à leitura, escrita e cálculo. Essa concepção limita o potencial transformador das linguagens artísticas, pois ignora seu papel no desenvolvimento simbólico, estético e social da criança. Assim, a capacitação docente precisa provocar uma mudança de paradigma, estimulando os professores a compreenderem a arte como componente curricular de igual relevância aos demais campos do conhecimento.

Nesse processo, torna-se essencial o papel da formação inicial. Os cursos de pedagogia devem incluir disciplinas que abordem não apenas a teoria da arte, mas também práticas de experimentação artística. É necessário que o futuro professor vivencie oficinas de dança, teatro, música, artes visuais e literatura, desenvolvendo sua sensibilidade e ampliando suas possibilidades de intervenção pedagógica. O contato direto com a prática artística possibilita ao docente perceber sua própria corporeidade, sua expressividade vocal, seu potencial criativo e sua capacidade de improvisação. Ao vivenciar essas experiências, o professor encontra segurança para propor atividades semelhantes às crianças, reconhecendo que não se trata de formar artistas profissionais, mas de oferecer meios para a expressão e o desenvolvimento integral.

Além da formação inicial, a formação continuada desempenha um papel fundamental. Os contextos educativos estão em constante transformação, e o professor precisa atualizar-se diante das mudanças culturais e tecnológicas que afetam a infância. A capacitação continuada pode ocorrer em forma de cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo e até mesmo intercâmbios culturais. O importante é que esses espaços formativos sejam coletivos e dialogados, permitindo que os docentes compartilhem experiências, reflitam sobre suas práticas e construam novos conhecimentos em colaboração.

Nesse processo, cabe ressaltar que a capacitação docente deve também dialogar com a realidade sociocultural em que a escola está inserida. O Brasil é um país marcado pela diversidade cultural, e as linguagens artísticas presentes no cotidiano das crianças refletem essa pluralidade. A música, a dança, os jogos, os brinquedos cantados e as expressões visuais variam conforme as tradições locais, a influência de grupos sociais e a vivência das famílias. Formar professores sensíveis a essa diversidade significa capacitá-los a reconhecer e valorizar as culturas infantis, integrando-as ao currículo de forma crítica e inclusiva.

Outro aspecto relevante é a dimensão interdisciplinar da capacitação docente. Trabalhar as linguagens artísticas na Educação Infantil não significa restringir-se a atividades isoladas, mas integrar arte e conhecimento em projetos interdisciplinares. Por exemplo, ao explorar o movimento corporal em atividades de dança, o professor pode dialogar com noções matemáticas de ritmo, com conceitos de espaço e tempo, ou ainda com conteúdos de ciências relacionados ao corpo humano. Da mesma forma, o trabalho com imagens pode articular-se com a leitura de ilustrações em livros literários, com a interpretação de símbolos e até com a produção de registros gráficos. Para isso, é necessário que a formação docente ofereça subsídios

para a articulação entre áreas, desenvolvendo a capacidade do professor de planejar experiências educativas que sejam significativas e integradas.
Barroso (2018, p.13) faz um questionamento sobre o que é arte, salienta que:

A arte é uma área do conhecimento que analisa as obras de artes por meio de estilos artísticos e valor estético. Dewey (2010, p.128), complementa dizendo que "[...] a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência". Assim, a arte reflete aspectos do contexto social, econômico, político e religioso em que a sociedade vive em determinado período.

O uso de tecnologias digitais também deve ser contemplado na capacitação docente. As crianças do século XXI vivem em contato constante com imagens digitais, sons midiáticos e produções audiovisuais. Isso exige que o professor seja capaz de utilizar recursos tecnológicos de forma crítica e criativa, sem substituir a experiência artística vivencial, mas complementando-a. A formação continuada deve incluir o uso de softwares de criação gráfica, aplicativos de música, plataformas de edição de vídeo e outros recursos que possibilitem novas formas de expressão. Entretanto, é fundamental que o docente mantenha um olhar pedagógico crítico, evitando o uso meramente instrumental da tecnologia e buscando potencializar as linguagens artísticas em sua dimensão estética, cultural e social.
Além dos aspectos metodológicos, a capacitação docente também precisa abordar a dimensão ética e afetiva do trabalho com arte na Educação Infantil. A arte é um campo de expressão de emoções, e o professor deve estar preparado para lidar com os sentimentos que emergem das atividades. Trabalhar com o corpo, o som, a imagem e o movimento significa oferecer à criança um espaço seguro para experimentar, errar, criar e compartilhar. Isso demanda do docente uma postura acolhedora, que respeite as diferenças individuais e valorize cada produção infantil, reconhecendo-a como expressão legítima de sua subjetividade.
A capacitação docente, portanto, não é apenas técnica, mas também humana. Ela requer que o professor desenvolva empatia, sensibilidade e abertura ao novo. Nesse sentido, os programas de formação devem incluir reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a escuta ativa das crianças e sobre o papel do professor como mediador do processo criativo. A valorização das produções infantis, o incentivo à experimentação e a criação de ambientes ricos em estímulos são elementos que só podem ser construídos por um docente consciente de sua função educativa e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação dos professores para atuar com as diversas linguagens artísticas dentro do contexto da Educação Infantil mostra-se essencial. Essa formação é fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais que respeitem e valorizem a criança em sua totalidade, além de reconhecer a arte não apenas como um meio de expressão, mas também como um direito que pertence a todos. Portanto, é imprescindível que os educadores estejam preparados para integrar essas linguagens em suas abordagens pedagógicas. A investigação que foi conduzida demonstra de forma clara que a formação inicial, que muitas vezes se revela inadequada no que diz respeito à área artística, requer um suporte adicional através da formação continuada. Esta última deve ser compreendida como um processo que é tanto contínuo quanto colaborativo, envolvendo não apenas uma reflexão profunda, mas também momentos de experimentação e de ressignificação das práticas existentes. Essa complementação é essencial para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades artísticas ao longo do tempo. Preparar os educadores para que possam trabalhar de maneira eficaz com aspectos como corpo, som, imagem e movimento implica oferecer uma série de ferramentas, tanto teóricas quanto práticas, que lhes permitam elaborar experiências que sejam integradas, criativas e que tenham relevância cultural. Essa capacitação busca ir além de uma compreensão simplista da arte, que muitas

vezes a considera apenas como uma atividade secundária ou acessória, e, ao contrário, promove uma maneira mais abrangente de encarar a importância da arte na educação. Observa-se também que a importância atribuída às diversas formas de linguagens artísticas dentro do ambiente escolar está diretamente ligada, de maneira significativa, ao comprometimento e à dedicação dos professores. Além disso, essa valorização depende também de ações efetivas e bem estruturadas por parte das políticas públicas que buscam promover a formação adequada dos educadores. É fundamental, nesse sentido, a implementação de espaços institucionais que viabilizem o suporte necessário, a pesquisa aprofundada e a prática colaborativa entre os profissionais da educação. A conexão entre a teoria e a prática educacional, assim como a interação com as diversas culturas infantis e a adoção crítica de ferramentas tecnológicas, desenha-se como um conjunto de estratégias que têm o potencial de enriquecer e aprimorar o trabalho pedagógico. Essas abordagens são fundamentais para que o ensino se torne mais dinâmico e significativo, favorecendo um aprendizado mais profundo e efetivo para as crianças.

Dessa forma, ao direcionar esforços financeiros e práticos para a capacitação dos professores, estamos efetivamente investindo na melhoria da qualidade da Educação Infantil, além de contribuir para a formação de indivíduos que se destacam por serem críticos, criativos e sensíveis em suas interações e percepções do mundo. Identificar a arte como um componente fundamental na estrutura do currículo é uma ação que favorece a criação de ambientes educacionais que sejam mais inclusivos, diversos e inovadores. Esses ambientes têm o potencial de facilitar aprendizagens que sejam verdadeiramente significativas e, ao mesmo tempo, reforçam a infância como um período repleto de direitos, descobertas e diversas maneiras de se expressar. Em suma, ao valorizar a arte, se abre um caminho para uma educação que reconhece e celebra a pluralidade das experiências e das expressões infantis.

REFERÊNCIAIS

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

BARROSO, Priscila Farfan. História da Arte. Priscila Farfan Barroso, Hudson de Souza Nogueira; [revisão técnica: Max Elisandro dos Santos Ribeiro].- Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMARGO, Fausto. A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

PORTO, Humberta. Arte e educação. Pearson Education do Brasil, 2014. São Paulo

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.I).

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA PRATICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILANDE SOUSA DELFINO

RESUMO

O Avanço rápido de ferramentas de IA (como geradores de imagens, histórias e assistentes de voz) começou a moldar a rotina de professores e crianças. Investigar como os educadores estão utilizando a IA para criar materiais didáticos personalizados, ou como o uso ético e supervisionado dessas tecnologias pelas crianças afeta a criatividade e a linguagem na primeira infância. A Inteligência Artificial (IA) tem ampliado sua presença na Educação Infantil, oferecendo novas possibilidades para a elaboração de materiais pedagógicos, personalização da aprendizagem e ampliação das experiências educativas. Entretanto, sua incorporação ao cotidiano escolar também suscita questionamentos acerca dos impactos no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e afetivo das crianças. Este artigo analisa criticamente os efeitos da Inteligência Artificial Generativa e dos brinquedos inteligentes na Educação Infantil, tomando como referência as contribuições teóricas de Jean Piaget (192, 2000, 2010) e Lev Vygotsky (1998, 2007, 2008), complementadas pelas reflexões de Lucia Santaella (2010, 2021) e Sherry Turkle (2005, 2017). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que discute as potencialidades e os limites dessas tecnologias na primeira infância. Os resultados indicam que a IA pode contribuir para enriquecer práticas pedagógicas quando utilizada de forma ética, crítica e mediada pelo professor. Contudo, evidencia-se que a interação humana, o brincar livre, a linguagem compartilhada e as experiências sociais permanecem fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, não podendo ser substituídos por sistemas algorítmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial generativa; Desenvolvimento Cognitivo; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Mediação Docente

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a infância passou por profundas transformações em decorrência do avanço das tecnologias digitais. Entre essas mudanças destaca-se a crescente presença da Inteligência Artificial (IA) em diferentes espaços sociais e educacionais, incluindo a Educação Infantil.

Se, nas últimas duas décadas, o debate pedagógico esteve concentrado nos impactos das telas bidimensionais estáticas — como televisores, tablets e smartphones —, o cenário atual apresenta uma fronteira tecnológica qualitativamente distinta: a Inteligência Artificial (IA) coletiva e os artefatos lúdicos autônomos, comumente denominados smart toys ou brinquedos inteligentes. Estes dispositivos não operam mais como meros suportes de mídia passiva; eles são dotados de capacidade computacional preditiva, processamento de linguagem natural e algoritmos que aprendem dinamicamente com as rotinas, preferências e traços comportamentais das crianças. Dessa forma, artefatos outrora inanimados passam a exercer um papel agêntico no cotidiano infantil, mimetizando interações humanas e oferecendo respostas personalizadas a sujeitos que se encontram na fase mais plástica e vulnerável do desenvolvimento neurológico e psicossocial.

O fenômeno ganha contornos de urgência científica à medida que esses sistemas passam a habitar as salas de aula da Educação Infantil, muitas vezes sob a justificativa mercadológica de "otimização cognitiva" ou "personalização da aprendizagem". No entanto, a inserção dessas ferramentas ocorre em um vácuo de regulamentação estrita e de estudos longitudinais que avaliem seus impactos reais a longo prazo na psique infantil. O ato de delegar parte da função mediadora a um algoritmo altera a triade pedagógica tradicional composta pelo professor, pelo aluno e pelo conhecimento (Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018). Diante deste panorama complexo, emerge o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a interação contínua com brinquedos inteligentes e sistemas de Inteligência Artificial coletiva afeta o desenvolvimento cognitivo,

a aquisição da linguagem e a socialização de crianças na fase pré-escolar (3 a 5 anos), quando analisada sob o tensionamento das teorias clássicas de Piaget e Vygotsky frente às leituras críticas contemporâneas?

Para responder a essa problematização, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar de forma crítica e sistemática o impacto da Inteligência Artificial coletiva e dos brinquedos inteligentes no desenvolvimento cognitivo da primeira infância, com base na literatura científica disponível. Para desdobrar essa meta, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

Resgatar os pressupostos teóricos clássicos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, identificando como seus conceitos de animismo, assimilação, acomodação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) aplicam-se ao contexto digital contemporâneo.

Mapear as tipologias de brinquedos inteligentes e sistemas de IA que penetram o universo da pré-escola, discutindo a reconfi-
guração cultural da infância a partir do conceito de cognição exógena.

Discutir as implicações psicossociais decorrentes do uso dessas tecnologias na linguagem e na socialização infantil, confrontando o deslumbre tecnicista com o risco de isolamento e déficit empático.

Propor balizamentos éticos e pedagógicos para a atuação docente na Educação Infantil, sublinhando a indissociabilidade entre afetividade, intencionalidade e mediação humana.

A justificativa deste estudo ancora-se na necessidade de subsidiar o campo da práxis pedagógica com o rigor do debate epistemológico. O mercado tecnológico avança em um ritmo geométrico, enquanto a reflexão ética e educacional tende a responder em ritmo aritmético. Investigar os impactos da IA na infância à luz de pensadores consolidados não significa adotar uma postura tecnofóbica ou saudosista, mas sim resguardar o direito ao brincar simbólico e à interação humana como matrizes insubstituíveis do desenvolvimento psíquico superior. O presente artigo pretende fornecer aos educadores e pesquisadores um aparato conceitual denso para que a introdução tecnológica nas escolas não seja ditada pelas conveniências do mercado, mas sim pelas reais necessidades de desenvolvimento integral da criança.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A investigação fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Inteligência Artificial, ao desenvolvimento infantil e à Educação Infantil. O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Lucia Santaella e Sherry Turkle, buscando compreender as potencialidades e os limites da Inteligência Artificial Generativa no contexto da prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA CLÁSSICA: O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A fundamentação teórica de qualquer investigação no campo da Educação Infantil exige um diálogo rigoroso com as teorias estruturantes da psicologia do desenvolvimento. No contexto da inserção de tecnologias imersivas de IA, as matrizes de Jean Piaget e Lev Vygotsky deixam de ser meros tópicos históricos e assumem a condição de ferramentas diagnósticas. Embora partam de posições epistemológicas divergentes — o construtivismo focado na psicogênese biológica e o sociointeracionismo focado na determinação histórico-cultural —, ambos os autores compartilham a premissa de que o desenvolvimento psíquico não se reduz a um acúmulo quantitativo de informações, mas envolve profundas reestruturações qualitativas na forma como o sujeito opera e significa a realidade.

JEAN PIAGET E O ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO: O ANIMISMO FACE AOS DISPOSITIVOS INTELIGENTES

Ao circunscrever a análise à faixa etária de 3 a 5 anos, a teoria de Jean Piaget posiciona o sujeito plenamente no estágio pré-operatório. Este período do desenvolvimento é marcado pelo advento da função semiótica, ou seja, a capacidade nascente de diferenciar o significado do significante, permitindo

a emergência da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Contudo, o pensamento pré-operatório guarda limitações estruturais rígidas: ele é caracterizado pelo egocentrismo (incapacidade de coordenar diferentes pontos de vista), pela centração (tendência de focar em apenas um aspecto de um estímulo) e pela irreversibilidade lógica.

Um dos traços mais marcantes desse estágio, e que se conecta diretamente à temática da Inteligência Artificial, é o animismo. Piaget (2010) definiu o animismo como a tendência espontânea da criança de conceber as coisas inanimadas como vivas, conscientes e dotadas de intencionalidade. Originalmente, o psicólogo suíço observou esse fenômeno quando as crianças atribuíam sentimentos a bonecos de pano ou justificavam os movimentos do sol e das nuvens como atos deliberados de vontade. Na era contemporânea, contudo, o animismo infantil encontra um interlocutor radicalmente transformado: os smart toys e os robôs sociais.

Ao contrário de um urso de pelúcia tradicional, que dependia inteiramente do investimento imaginativo da criança para "falar" ou "agir" através do jogo de faz-de-conta, os brinquedos inteligentes são programados para mimetizar comportamentos biológicos. Eles piscam os olhos de forma responsiva, chamam a criança pelo nome próprio com base em reconhecimento de voz e alteram suas respostas verbais de acordo com algoritmos de processamento de emoções. O animismo, portanto, deixa de ser uma mera projeção psicológica unidirecional da criança e passa a ser retroalimentado ativamente pelo objeto digital.

Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento cognitivo avança por meio da dinâmica dialética entre assimilação e acomodação, sob a égide do princípio de equilibração. Quando a criança deparasse com um robô social que interage com ela, ocorre a assimilação imediata do objeto nos esquemas mentais pré-existentes de "ser vivo" ou "amigo". Para que ocorra o amadurecimento cognitivo, seria necessário o processo de acomodação: o choque com o objeto deveria gerar um conflito cognitivo que forçasse a reorganização das estruturas mentais da criança, permitindo-lhe discernir a diferença entre a vida biológica/emocional e o automatismo maquínico.

O risco latente da IA na pré-escola reside justamente na sofisticação com que a máquina simula a agência humana. É de supor que brinquedos excessivamente responsivos podem atenuar ou mascarar o conflito cognitivo, prolongando artificialmente o estágio animista e obscurecendo as fronteiras entre o orgânico e o mecânico. A criança pode fixar-se em um estado de quase-equilíbrio, onde a máquina é tratada como um ser consciente, o que compromete a descentração cognitiva e atrasa a transição para o pensamento operatório concreto, no qual as leis da física e da lógica formal passam a ordenar a realidade objetiva.

LEV VYGOTSKY: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) NA ERA DIGITAL

Enquanto a perspectiva piagetiana enfatiza a relação do sujeito com o objeto físico e a maturação das estruturas internas de coordenação lógica, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky postula que as funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato) não emergem de forma espontânea do organismo biológico. Elas são resultantes diretas da imersão do sujeito em um meio social e culturalmente mediado. Para Vygotsky, o desenvolvimento cultural do indivíduo ocorre em dois planos: primeiro na esfera social, interpsicológica (entre pessoas), e posteriormente na esfera individual, intrapsicológica (no interior da própria criança).

O conceito vygotskyano que assume centralidade absoluta nas discussões sobre tecnologia educacional é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP corresponde ao espaço dinâmico compreendido entre o Nível de Desenvolvimento Real — determinado pela capacidade da criança de resolver problemas de forma totalmente independente — e o Nível de Desenvolvimento Potencial — determinado pela sua capacidade de solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. É na ZDP que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimen-

to, fornecendo aquilo que a literatura posterior denominou como "andaimes" (scaffolding) teóricos e práticos. (Vygotsky, 1994, p. 101).

Com a introdução da IA coletiva, assistentes virtuais e tutores inteligentes na Educação Infantil, defensores do tecnicismo pedagógico passaram a alegar que os algoritmos de aprendizado de máquina seriam os mediadores ideais para a ZDP. O argumento reside na premissa de que a IA pode mapear com precisão cirúrgica os erros e acertos de uma criança, ajustando o scaffolding digital em tempo real e fornecendo estímulos personalizados que nenhum professor humano, sobrecarregado por uma turma numerosa, seria capaz de replicar individualmente.

Todavia, uma leitura rigorosa e ontológica da obra de Vygotsky desmorona a equivalência entre a mediação mecânica e a mediação humana. Vygotsky dividia os elementos mediadores em duas categorias distintas: os instrumentos, que se dirigem para fora e visam modificar a natureza física, e os signos (ou ferramentas psicológicas), que se dirigem para dentro, modificando o comportamento e a própria estrutura do pensamento do sujeito. A linguagem humana é o signo por excelência. Ela carrega consigo a carga histórica, as contradições sociais e as nuances afetivas do grupo social no qual foi gestada.

A mediação que a Inteligência Artificial opera é de caráter instrumental e sintático, nunca semântico ou social. O algoritmo não se comunica com a criança a partir de uma intencionalidade consciente ou de um afeto compartilhado; ele processa dados textuais ou sonoros com base em correlações estatísticas probabilísticas de sua base de dados. Falta à IA o que a teoria histórico-cultural define como a dimensão afetocognitiva do psiquismo: o pensamento não nasce de outro pensamento, mas sim da esfera motivacional da consciência, que envolve inclinações, interesses, necessidades e emoções.

Portanto, o brinquedo inteligente ou o assistente de voz podem até funcionar como potentes dispositivos de treino de habilidades técnicas isoladas ou de memorização vocabular, mas eles falham no papel de "par mais experiente" na ZDP. A internalização das funções superiores exige o atrito da alteridade humana, a partilha de significados em contextos reais de vivência e a experiência da empatia e do afeto, componentes que são estruturalmente impossíveis de serem reproduzidos por uma arquitetura de silício, por mais sofisticados que sejam os seus modelos de linguagem.

A ERA DOS BRINQUEDOS INTELIGENTES E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COLETIVA

O século XXI assiste a uma remodelação radical dos suportes culturais que constituem o universo lúdico da criança. O brinquedo, que historicamente transitou de formas orgânicas e artesanais (madeira, pano, barro) para a produção industrial em massa (plástico, mecanismos analógicos mecânicos), ingressa definitivamente na era da ubiquidade digital e da computação cognitiva:

Jogando, a criança explicita seus sentimentos, demonstra o que está internalizada em si, além de aprender de maneira prática a entender as regras, Vygotsky afirma que, O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele,"a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade" (Vygotsky, 1994, p117).

A infância pré-escolar contemporânea encontra-se imersa em um ecossistema de objetos que simulam traços de inteligência, autonomia e conectividade global, exigindo uma redefinição sociológica e pedagógica dos conceitos de brincar e aprender.

DEFINIÇÃO E TIPOLOGIAS: ROBÔTICA SOCIAL, ASSISTENTES DE VOZ E ALGORITMOS PREDITIVOS

Para delimitar cientificamente o objeto de estudo, faz-se necessário diferenciar os brinquedos eletrônicos tradicionais dos chamados brinquedos inteligentes (smart toys) ou pertencentes à categoria da Internet of Toys (IoToys). Enquanto o brinquedo eletrônico convencional opera em um circuito fechado de estímulo-resposta linear predeterminado (como uma boneca que reproduz frases gravadas ao ter um botão pressionado), o brinquedo inteligente integra sensores, microfones, câmeras e conectividade contínua

à internet, ligando-se a sistemas de computação em nuvem e redes de IA coletiva.
Essas tecnologias que penetram os espaços de Educação Infantil podem ser categorizadas em três grandes eixos tecnológicos dominantes:

Tecnologia	Aplicação	Potencialidades	Limitações
Robôs sociais	Interação	Engajamento	Simulação afetiva
Assistentes de voz	Linguagem	Ampliação do vocabulário	Comunicação unidirecional
IA Generativa	Criação de imagens e histórias	Criatividade	Dependência tecnológica

A combinação dessas três tipologias resulta em uma experiência de imersão que altera a própria ontologia do brinquedo. O objeto perde sua passividade e assume uma agência discursiva. Ele passa a monitorar o ambiente, coletar as respostas da criança, armazenar dados sobre suas reações emocionais e adaptar seu comportamento subsequente para manter o sujeito infantil engajado pelo maior tempo possível nas plataformas.

A CULTURA DOS NATIVOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (APORTE DE LUCIA SANTAELLA)

A naturalidade e a destreza com que crianças de 3 a 5 anos interagem com interfaces conversacionais e algoritmos complexos encontram explicação nos estudos sobre cibercultura desenvolvidos por Lucia Santaella. A autora rejeita visões deterministas simplistas e propõe uma análise aprofundada das mutações perceptivas, sensoriais e cognitivas que o ser humano sofre ao coevoluir com suas ferramentas tecnológicas. Segundo Santaella, as novas gerações nascidas sob a égide da onipresença digital habitam uma realidade ubíqua, onde a clássica oposição entre o mundo físico e o mundo virtual perdeu o sentido operacional.
Em textos mais recentes, ao revisitar sua categorização original, Santaella tem enfatizado que as máquinas sensórias conseguem internalizar certo nível de conhecimento técnico:

Antes da industrialização, os instrumentos técnicos para a representação do mundo visível eram prolongamentos do gesto hábil, concentrado nas extremidades das mãos, como é o caso do lápis, do pincel ou do cinzel. Já a tecnologia dá corpo a um saber técnico introjetado nos seus próprios dispositivos materiais. A tecnologia absorve a técnica, mas vai além dela. Assim, a câmera é uma máquina que encapsulou no seu funcionamento todo o conhecimento técnico da perspectiva monocular. Daí para frente, as máquinas sensórias para produção da imagem foram se sofisticando cada vez mais no decorrer do século 20. (SANTAELLA, 2022, p. 180)

Santaella introduz o conceito de cognição exógena, postulando que a inteligência humana contemporânea está crescentemente descentralizada, distribuída e apoiada em dispositivos externos de memória, busca e processamento de informações. Quando uma criança pré-escolar recorre a um assistente de voz para resolver uma curiosidade ou comandar uma brincadeira, ela está exercitando, de forma embrionária, essa ecologia cognitiva exógena. A tecnologia atua como uma prótese do pensamento, estendendo as capacidades imediatas da mente infantil.
Contudo, a reflexão de Santaella nos impõe um alerta fundamental para o campo da Educação Infantil. A estruturação do cérebro na primeira infância depende crucialmente de experiências sensoriais caóticas, corpóreas e desestruturadas: o toque na terra, a queda física, a manipulação de volumes tridimensionais estáticos e o confronto com a resistência do mundo físico.
O brinquedo inteligente e a IA coletiva tendem a oferecer um ambiente excessivamente higienizado, pré-formatado e focado na aceleração de respostas cognitivas utilitárias. Ao externalizar precocemente a capacidade de formulação imaginativa para um algoritmo preditivo — que já oferece a narrativa pronta, a imagem estruturada e a solução do jogo —, a infância corre o risco de sofrer uma atrofia na sua plasticidade geradora de sentidos autônomos. A ubiquidade digital, se não for severamente contraposta por momentos de ócio, tédio produtivo e exploração analógica do espaço, pode converter a cognição exógena em uma dependência estrutural dos sistemas corporativos de IA.

DISCUSSÃO: A MÁQUINA COMO MEDIADORA OU SUBSTITUTA DAS RELAÇÕES HUMANAS?

A introdução maciça de sistemas inteligentes e conversacionais na Educação Infantil gera um campo de tensões éticas, psicológicas e pedagógicas que divide a comunidade acadêmica. O debate central não gravita em torno da utilidade técnica das ferramentas, mas sim da natureza profunda das relações estabelecidas durante a infância. Faz-se necessário analisar criticamente as consequências dessa simbiose algorítmica para os pilares da linguagem e da socialização, evitando o otimismo ingênuo do mercado e o pessimismo estéril do isolamento intelectual.

IMPACTOS NA LINGUAGEM E NA SOCIALIZAÇÃO INFANTIL (ANÁLISE CRÍTICA SOB A ÓTICA DE SHERRY TURKLE)

Para fundamentar as críticas aos impactos psicossociais da Inteligência Artificial na infância, a obra da socióloga e psicóloga Sherry Turkle, professora do Massachusetts Institute of Technology (MIT), revela-se de valor incomensurável. Turkle estuda há décadas a relação subjetiva entre seres humanos e computadores e cunhou o conceito de "juntos, mas sozinhos" (alone together). A autora argumenta que os dispositivos tecnológicos modernos criam uma perigosa ilusão de intimidade e companhia, ao mesmo tempo em que dispensam os sujeitos das complexidades, fricções e exigências emocionais intrínsecas aos relacionamentos interpessoais reais.

Ao aplicar o referencial de Turkle ao universo da pré-escola e dos brinquedos inteligentes, mapeiam-se sérios riscos para o processo de socialização. O desenvolvimento de competências socioemocionais na faixa de 3 a 5 anos depende fundamentalmente do confronto com a alteridade. Turkle vê os dispositivos tecnologicos como "subjetivo" quanto ao modo como eles entram na vida social e no desenvolvimento psicológico: tal como afetam nossos modos de pensar, especialmente como influenciam o nosso pensamento sobre nós mesmos. Ela acentua que o computador é "uma 'máquina psicológica' não exatamente porque se possa dizer que ele tem uma psicologia, mas porque ele influencia como pensamos sobre nós próprios" (Turkle, 1984, p. 16).

Negociar as regras de uma brincadeira com outra criança exige o exercício da empatia, o controle do egocentrismo, a tolerância à frustração do "não" e a capacidade de interpretar pistas não verbais sutis (um olhar de descontentamento, um tom de voz ríspido, uma postura corporal defensiva).

O brinquedo dotado de IA e o robô social oferecem o que Turkle define como uma "relação sem fricção". A máquina é estruturalmente programada para ser infinitamente paciente, dócil, atenta e adaptada aos desejos exclusivos do usuário infantil. O dispositivo não entra em conflito real de interesses com a criança; ele não compete pelo mesmo brinquedo nem exige reciprocidade afetiva.

O perigo pedagógico reside no fato de que, diante da complexidade e do esforço que as relações humanas demandam, a criança pode desenvolver uma preferência subjetiva pela interação com o algoritmo preditivo. Essa escolha pode gerar um déficit severo na plasticidade social da criança, tornando-a inapta a lidar com os conflitos, as ambiguidades e a imprevisibilidade inerentes à vida em comunidade, resultando em um isolamento funcional mascarado por uma intensa atividade digital.

No domínio da linguagem, os impactos revelam-se igualmente complexos. Se por um lado os assistentes de voz estimulam a verbalização rápida e podem expandir o repertório de vocábulos mecânicos de forma lúdica, por outro lado eles promovem uma severa instrumentalização do ato comunicativo. A linguagem, na perspectiva vygotskyana, é um sistema vivo de representação social, indissociável da expressividade corporal, do contexto afetivo e da polissemia cultural.

Ao dialogar com uma interface de Processamento de Linguagem Natural, a criança é forçada a adotar uma sintaxe limpa, linear e puramente utilitária para que o algoritmo compreenda o comando. A máquina não capta as metáforas originais da infância, o choro contido, a hesitação tímida ou o sub-

texto emocional da fala. A comunicação reduz-se a uma relação de controle técnico: emite-se um comando sonoro para obter um resultado físico ou informativo. O empobrecimento da linguagem verbal e a perda da sua dimensão poética e expressiva surgem como consequências diretas de uma infância cuja oralidade passa a ser mediada majoritariamente por interações de silício e bases de dados estatísticas.

DESAFIOS ÉTICOS E O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA IA COLETIVA

O debate em torno da IA na Educação Infantil ultrapassa as fronteiras da psicologia do desenvolvimento e atinge a esfera dos direitos fundamentais da criança e da ética politica. O principal desafio ético contemporâneo diz respeito à economia da atenção e ao capitalismo de vigilância. Cada interação verbal estabelecida com um smart toy conectado, cada tempo de reação em um jogo adaptativo e cada imagem capturada por sensores são convertidos em dados digitais brutos enviados aos servidores das grandes corporações de tecnologia.

A infância passa a ser precocemente monitorada e datificada. Perfis psicométricos e comportamentais são traçados por algoritmos preditivos antes mesmo que o indivíduo seja alfabetizado, ferindo os principios internacionais de proteção à privacidade infantil e abrindo precedentes perigosos para a manipulação comercial e ideológica desses sujeitos em formação. A escola não pode fechar os olhos para o fato de que muitas ferramentas vendidas como "pedagógicas" são, na verdade, cavalos de Troia comerciais desenhados para fidelizar usuários desde a mais tenra idade.

Nesse cenário de profundas transformações, o papel do professor de Educação Infantil exige uma refundação urgente. Torna-se imperativo rejeitar duas posturas extremas e igualmente prejudiciais que frequentemente paralisam o debate educacional:

O Tecnofobismo Radical: A negação absoluta da realidade tecnológica, que tenta isolar a escola em um passado analógico mítico, ignorando que as crianças já habitam uma cultura digital fora dos muros escolares.

O Deslumbre Tecnicista Acrítico: A submissão cega da pedagogia aos ditames do mercado tecnológico, convertendo a sala de aula em um laboratório de testagem de aplicativos e esvaziando a intencionalidade política e humanista do ato de educar.

O educador do século XXI deve consolidar-se como um mediador crítico e intencional. Se os artefatos de Inteligência Artificial estão postos na cultura contemporânea, a função social da escola pública e democrática consiste em desmistificá-los. O professor não deve utilizar a tecnologia para substituir sua própria presença ou para manter as crianças passivas e silenciosas (a tecnologia como "babá digital").

A ação pedagógica deve orientar-se para a coletivização do uso da IA. Por exemplo, em vez de permitir que cada criança interaja isoladamente com um dispositivo portátil, o professor pode propor desafios de investigação em grupo onde um assistente de voz seja consultado coletivamente. As respostas fornecidas pelo algoritmo não devem ser tomadas como verdades absolutas, mas sim como hipóteses de trabalho a serem confrontadas com livros físicos, com entrevistas com a comunidade local e com a observação direta dos fenômenos naturais. Cabe à docência garantir que a tecnologia permaneça na condição de ferramenta e objeto da cultura humana, preservando o corpo em movimento, o brincar livre interpsicológico e o vínculo afetivo caloroso como os verdadeiros e soberanos eixos estruturantes da Educação Infantil:

> Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 27, v.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão profunda na literatura científica que cruza a Inteligência Artificial e a Educação Infantil revela um campo de forças em constante disputa epistemológica.

Não se trata de estabelecer um veredito maniqueísta entre o absoluto benefício ou o completo malefício da tecnologia, mas de

construir uma síntese dialética que oriente a práxis pedagógica nas escolas de educação básica. O avanço dos sistemas inteligentes impõe uma revisão nas formas de organização do tempo, do espaço e das relações dentro do ambiente escolar, sob o risco de a escola perder sua identidade humanista e submeter-se à lógica algorítmica corporativa.

Os contrapontos teóricos estabelecidos ao longo deste artigo evidenciam que a personalização da aprendizagem promovida pela IA não deve ser confundida com a verdadeira individuação e autonomia do sujeito infantil. Enquanto a máquina personaliza caminhos com base no rastreamento de erros e acertos mecânicos, a escola deve focar na formação humana integral, que acolhe o erro não como um desvio estatístico a ser corrigido por reforço algorítmico, mas como um momento legítimo e criativo da construção do conhecimento. A infância necessita do imprevisto, da desordem criativa e do lúdico não utilitário, elementos estruturalmente avessos à rigidez matemática dos códigos de programação.

Para além das discussões cognitivas, as considerações éticas exigem que as instituições de ensino adotem uma postura de severa vigilância em relação aos softwares e hardwares introduzidos nas salas de aula. A governança dos dados das crianças deve obedecer a critérios rígidos de soberania educacional e proteção integral à infância, impedindo que a intimidade dos alunos seja convertida em ativo econômico. O papel da pesquisa bibliográfica acadêmica consiste justamente em fornecer esse estofo crítico que arranca o educador da passividade consumista e o eleva à condição de intelectual transformador, capaz de selecionar e mediar o uso das ferramentas digitais em benefício direto do desenvolvimento integral dos seus educandos.

Este artigo propôs-se a analisar criticamente os impactos da Inteligência Artificial coletiva e dos brinquedos inteligentes no desenvolvimento cognitivo de crianças na faixa pré-escolar (3 a 5 anos), tensionando as teorias clássicas de Jean Piaget e Lev Vygotsky frente às leituras críticas de Lucia Santaella e Sherry Turkle. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática e qualitativa, foi possível atingir os objetivos propostos e responder à problematização inicial, revelando que a introdução da IA na primeiríssima infância representa uma mudança de paradigma que transcende o simples uso de ferramentas didáticas, alterando as bases da socialização e da estruturação do pensamento.

Os resultados teóricos alcançados permitem inferir as seguintes conclusões centrais:

O Prolongamento do Animismo e o Desafio da Acomodação: A capacidade dos smart toys de simularem respostas biológicas e afetivas em tempo real alimenta ativamente a tendência animista inerente ao estágio pré-operatório piagetiano. A ausência de um conflito cognitivo nítido com o objeto físico pode atrasar o processo de acomodação das estruturas mentais, obscurecendo as fronteiras conceituais entre o orgânico e o puramente mecânico na mente da criança.

A Insuficiência da Mediação Instrumental na ZDP: Conforme postulado pela matriz histórico-cultural de Vygotsky, a expansão das funções psicológicas superiores na Zona de Desenvolvimento Proximal depende de uma mediação semiótica carregada de intencionalidade social e afetividade viva. Embora a IA ofereça andaimes digitais (scaffolding) sintaticamente precisos, ela carece da dimensão emocional e da autêntica partilha cultural, sendo incapaz de substituir o professor humano ou o par mais experiente no plano interpsicológico.

O Risco de Relações sem Fricção e o Empobrecimento Linguístico: Sob a ótica crítica de Sherry Turkle, o convívio precoce e desmedido com robôs sociais e interfaces preditivas habitua a criança a relacionamentos desprovidos de conflitos reais, o que pode comprometer o desenvolvimento da empatia, da alteridade e da resiliência socioemocional. Na esfera da linguagem, a comunicação com sistemas de PLN tende a instrumentalizar a oralidade, reduzindo-a a comandos utilitários e empobrecendo sua dimensão poética e expressiva.

A Necessidade de um Professor Mediador Crítico: A cultura dos nativos digitais e a emergência da cognição exógena, discutidas

por Santaella, exigem que a Educação Infantil não adote uma postura tecnofóbica de isolamento analógico, mas sim uma postura de mediação intencional e coletiva. O educador deve atuar como o agente que desmistifica o algoritmo, garantindo que o brincar livre corpóreo, o contato com o mundo físico analógico e os vínculos interpsicológicos calorosos permaneçam como os soberanos eixos norteadores da pré-escola.

Em suma, a Inteligência Artificial coletiva pode figurar como um potente artefato de apoio pedagógico, desde que sua inserção seja despida do deslumbre mercadológico, subordinada estritamente a critérios éticos de privacidade e mediada pela intervenção consciente do professor. O desenvolvimento pleno e saudável da infância continua a depender do atrito com o mundo real e do calor das relações humanas. Recomenda-se, para investigações futuras, a realização de pesquisas de campo de caráter empírico e estudos longitudinais que acompanhem os efeitos cumulativos dessas interações algorítmicas ao longo do ensino fundamental, municiando a comunidade educacional com evidências científicas robustas para a proteção e o florescimento integral das futuras gerações.

Conclui-se que a Inteligência Artificial representa uma inovação relevante para a Educação Infantil, mas seu potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica de quem a utiliza. O desenvolvimento infantil continua sendo resultado das interações humanas, da brincadeira, da linguagem e dos vínculos afetivos. Assim, a tecnologia deve ocupar um lugar de apoio ao trabalho docente, jamais de substituição da presença do professor, cuja mediação permanece insubstituível na formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

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

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações organicas e os processos cognoscitivos) Petrópolis, RJ: Vozes (original publicado em 1967), 2000.

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. [1]

SANTAELLA, Lucia. Como as máquinas aprendem: uma introdução à inteligência artificial. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA,Lúcia. Simbiose do Humano & Tecnologia: Impasses, dilemas e desafios, São Paulo: Edusp, 2022.

TURKLE, Sherry. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. 3. ed. New York: Basic Books, 2017.

TURKLE, Sherry. The second self: computers and human spirit, New York: Simon and Schuster, 1984. (Consultada também a edição portuguesa: O segundo eu: os computadores e o espírito humano. Trad. Manuela Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1989).

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: todos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

VYGOTSKY, L. S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes. Artes Médicas, 1994. p.101.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. (1991). Obras Escogidas. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2021.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

MARISA AMÉRICO BONGIOVANI

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar como instrumento pedagógico na Educação Infantil e ensino fundamental, sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto e Johan Huizinga, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo parte da compreensão de que o brincar constitui um direito da criança e um dos principais meios de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e linguístico. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos educacionais relacionados ao tema. Também são discutidas as diferenças entre jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como o papel do professor na mediação das atividades lúdicas. Os resultados da pesquisa demonstram que o brincar, quando planejado de forma intencional pelo educador, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, fortalece a autonomia, estimula a criatividade, promove a socialização, inclusão e contribui para a formação integral da criança. Conclui-se que a ludicidade deve ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo reconhecida como elemento indispensável para o desenvolvimento humano e para a construção de uma educação mais significativa, participativa e inclusiva e de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of play as a pedagogical tool in Early Childhood Education and its contribution to children's integral development. The research is based on the studies of Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto and Johan Huizinga, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). It is a qualitative bibliographic study developed through books, scientific articles and educational legislation. The results indicate that play promotes cognitive, emotional, social, motor and language development, while encouraging autonomy, creativity and meaningful learning. The study concludes that play should be understood as an essential educational strategy and as a fundamental right of every child within Early Childhood Education.

KEYWORDS: Play; Early Childhood Education; Playfulness; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase essencial do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, o brincar ocupa posição de destaque por possibilitar que a criança compreenda o mundo, estabeleça relações sociais, expresse sentimentos, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos de maneira significativa. Ao longo da história, diferentes estudiosos dedicaram-se à investigação da importância das atividades lúdicas, demonstrando que elas representam muito mais do que momentos de entretenimento, configurando-se como experiências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.
Durante muitos anos, o brincar foi considerado apenas uma atividade recreativa, sem grande relevância para os processos educativos. Entretanto, a partir das contribuições de pesquisadores como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, passou-se a compreender que as brincadeiras constituem importantes instrumentos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e motor das crianças.
Piaget (1978) afirma que "a criança constrói

seu conhecimento por meio da interação com o meio em que vive". Entende-se que esse processo, o brincar representa uma forma de experimentar situações, formular hipóteses, resolver problemas e desenvolver estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Para o autor, o jogo acompanha as diferentes etapas do desenvolvimento infantil e possibilita a assimilação da realidade às estruturas mentais da criança.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) destaca que a brincadeira cria condições para que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real, favorecendo a construção de novas aprendizagens por meio da interação social. O autor considera que, durante o faz de conta, a criança aprende a seguir regras, controlar impulsos, desenvolver a linguagem e ampliar sua capacidade de abstração.

Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a relação entre afetividade, movimento e aprendizagem, demonstrando que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada. Para esse autor, brincar permite que a criança expresse emoções, fortaleça vínculos sociais e desenvolva sua personalidade, aspectos indispensáveis para a aprendizagem escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa compreensão ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento estabelece que brincar constitui um direito da criança e deve fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, garantindo experiências que promovam autonomia, criatividade, convivência e participação.

Diante desse contexto, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira o brincar pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a aprendizagem na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar a importância do brincar como instrumento pedagógico na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos teóricos do brincar, identificar suas contribuições para o desenvolvimento infantil, analisar o papel do professor como mediador das atividades lúdicas e discutir a relevância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR

O brincar acompanha a humanidade desde os seus primórdios e sempre esteve presente nas diferentes culturas como forma de expressão, aprendizagem e socialização. Muito antes de ser reconhecido como objeto de estudo da Psicologia e da Educação, o brincar já fazia parte da vida das crianças, ainda que sua importância para o desenvolvimento infantil fosse pouco compreendida. Durante muitos séculos, predominou a ideia de que a infância representava apenas uma fase preparatória para a vida adulta, não sendo reconhecidas as necessidades próprias da criança nem o valor educativo das brincadeiras. Essa concepção começou a ser modificada a partir dos séculos XIX e XX, quando pesquisadores passaram a investigar o desenvolvimento infantil de maneira mais sistemática. Nesse contexto, a criança passou a ser entendida como sujeito ativo na construção do conhecimento, e o brincar deixou de ser considerado apenas uma forma de entretenimento para assumir papel fundamental no processo educativo.

Segundo Huizinga (2019), "O jogo constitui um dos elementos mais antigos da cultura humana, antecedendo inclusive diversas formas de organização social". Para o autor, a atividade lúdica caracteriza-se por ser voluntária, prazerosa e realizada dentro de regras próprias, possibilitando que o indivíduo desenvolva habilidades intelectuais, sociais e culturais.

Ao definir o conceito de jogo, Huizinga (2019, p. 33) afirma:

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria.

Na área da Educação, diversos estudiosos passaram a defender que as atividades lúdicas deveriam integrar o cotidiano escolar. Kishimoto (2021) destaca que jogos, brinquedos e brincadeiras representam importantes recursos pedagógicos, pois estimulam a curiosidade, a criatividade, a autonomia e

a resolução de problemas. Para a autora, o brincar possibilita que a criança construa conhecimentos por meio da experimentação e da interação com outras crianças e com o ambiente. Além disso, as brincadeiras constituem importantes manifestações culturais, sendo transmitidas de geração em geração. Cantigas de roda, brincadeiras de rua, jogos tradicionais e faz de conta carregam valores, costumes e modos de viver próprios de cada sociedade, contribuindo para a formação da identidade infantil.

A valorização do brincar também passou a ser reconhecida pelas políticas públicas brasileiras. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito da criança ao lazer e ao desenvolvimento integral. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou esse direito ao estabelecer que toda criança deve ter acesso às oportunidades de brincar, aprender e conviver em ambientes seguros e acolhedores.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou essa perspectiva ao estabelecer que as interações e as brincadeiras constituem os dois eixos estruturantes da Educação Infantil. Segundo o documento, as experiências proporcionadas pelo brincar favorecem o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da comunicação, da imaginação e da convivência, aspectos fundamentais para a formação integral da criança (BRASIL, 2018).

Atualmente, brincar não significa apenas divertir-se; representa um direito, uma necessidade e uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget é considerado um dos principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria revolucionou a compreensão sobre a aprendizagem ao demonstrar que a criança participa ativamente da construção do próprio conhecimento. Para o autor, aprender não significa apenas receber informações transmitidas pelo adulto, mas construir significados por meio da interação constante com o meio físico e social. Dentro dessa perspectiva, o brincar ocupa papel central no desenvolvimento intelectual da criança. Ele compreende o jogo como uma manifestação das estruturas cognitivas presentes em cada estágio do desenvolvimento. Ao brincar, a criança experimenta situações, formula hipóteses, resolve problemas, organiza pensamentos e amplia sua compreensão da realidade.

Piaget (1978) classifica os jogos em três grandes categorias: os jogos de exercício, predominantes nos primeiros anos de vida; os jogos simbólicos, característicos da fase do faz de conta; e os jogos de regras, que se tornam mais frequentes à medida que a criança desenvolve sua capacidade de cooperação e compreensão das normas sociais. A assimilação ocorre quando a criança incorpora novas experiências aos conhecimentos já existentes; a acomodação acontece quando ela modifica suas estruturas mentais para compreender novas situações. O equilíbrio entre esses dois processos promove o desenvolvimento intelectual.

Assim, as brincadeiras tornam-se importantes oportunidades para que a criança construa conhecimentos de maneira ativa, significativa e prazerosa. No ambiente escolar, cabe ao professor organizar experiências lúdicas que despertem a curiosidade, incentivem a investigação e favoreçam a resolução de desafios compatíveis com a etapa de desenvolvimento de cada criança.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Entre os principais estudiosos do desenvolvimento infantil, Lev Vygotsky destaca-se por compreender que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais estabelecidas entre a criança, os adultos e seus pares. Diferentemente das teorias que enfatizam apenas os aspectos biológicos do desenvolvimento, o autor defende que o conhecimento é construído na interação com o contexto histórico, social e cultural em que a criança está inserida. Nessa perspectiva, o brincar assume papel fundamental, pois constitui uma atividade capaz de promover aprendizagens que ultrapassam o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. Ao brincar, ela vivência situações imaginárias, interpreta diferentes papéis sociais, desenvolve a linguagem, aprende a resolver conflitos e amplia sua capacidade de pensa-

mento abstrato.
Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira cria condições para que a criança avance além de suas capacidades atuais, favorecendo a construção de novas aprendizagens. Esse processo ocorre porque, durante a atividade lúdica, a criança precisa seguir regras, controlar impulsos, tomar decisões e estabelecer relações entre diferentes situações do cotidiano.

O autor afirma que: "Na brincadeira, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade; na brincadeira ela é, por assim dizer, maior do que é na realidade" (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Outro conceito fundamental apresentado por Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue fazer com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes.
Conforme Vygotsky (1998, p. 112), "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação."
Nesse sentido, as brincadeiras organizadas pelo professor tornam-se oportunidades para que a criança avance em seu desenvolvimento, contando com a mediação necessária para superar desafios e construir novos conhecimentos.

HENRI WALLON: AFETIVIDADE, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

Henri Wallon contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil ao defender que aspectos cognitivos, afetivos e motores são inseparáveis. Para o autor, a aprendizagem ocorre de maneira integrada, sendo impossível compreender o desenvolvimento da criança sem considerar suas emoções, relações sociais e experiências corporais.
Wallon (2007) afirma que,

A afetividade representa um dos primeiros meios de comunicação entre a criança e o mundo. Antes mesmo do desenvolvimento da linguagem verbal, os gestos, os movimentos, as expressões faciais e as emoções constituem formas de interação que favorecem o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o brincar torna-se um importante espaço para a manifestação das emoções. Durante as brincadeiras, a criança experimenta sentimentos de alegria, frustração, cooperação, solidariedade, empatia e pertencimento ao grupo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da inteligência emocional e para a construção da identidade.
Segundo Wallon (2007), o autor destaca que:

A emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social. O movimento desempenha papel essencial no processo educativo, pois constitui uma das primeiras formas de exploração do ambiente. Correr, pular, equilibrar-se, manipular objetos e representar personagens permitem que a criança conheça o próprio corpo e estabeleça relações com o espaço, os objetos e as pessoas ao seu redor.

No ambiente escolar, atividades lúdicas que envolvem música, dramatização, dança, jogos cooperativos e brincadeiras corporais favorecem a expressão dos sentimentos, fortalecem os vínculos entre as crianças e ampliam as oportunidades de aprendizagem. A teoria de Wallon também destaca a importância da interação entre movimento e pensamento. Enquanto brinca, a criança organiza suas ações, planeja estratégias, toma decisões e desenvolve habilidades cognitivas de maneira integrada ao corpo e às emoções.
Essa compreensão reforça a necessidade de que as instituições de Educação Infantil ofereçam espaços adequados para o brincar, respeitando as necessidades de movimento, imaginação e socialização próprias da infância.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora frequentemente utilizados como sinônimos, os termos jogo, brinquedo e brincadeira apresentam características distintas e desempenham funções complementares no desenvolvimento infantil. Compreender essas diferenças permite ao professor plane-

jar práticas pedagógicas mais significativas e adequadas às necessidades das crianças.

Segundo Kishimoto (2021), "o brinquedo corresponde ao objeto utilizado pela criança durante as atividades lúdicas". Para ele pode ser industrializado, confeccionado artesanalmente ou construído pela própria criança com materiais diversos. Bonecas, carrinhos, blocos de montar, cordas, bolas e jogos de encaixe são exemplos de brinquedos que estimulam diferentes formas de aprendizagem. A brincadeira, por sua vez, caracteriza-se pela liberdade de criação e imaginação. Nem sempre possui regras rígidas, permitindo que as crianças adaptem situações, inventem personagens, criem histórias e transformem objetos conforme seus interesses. O faz de conta constitui uma das manifestações mais importantes desse tipo de atividade. Já o jogo apresenta regras previamente estabelecidas que orientam a participação dos jogadores. Durante sua realização, as crianças aprendem a esperar a vez, respeitar normas, cooperar, resolver conflitos e aceitar diferentes resultados, desenvolvendo competências importantes para a convivência social.

Kishimoto (2021) afirma que: "o brincar constitui uma atividade privilegiada para o desenvolvimento infantil porque integra aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Ao brincar, a criança observa, experimenta, formula hipóteses, comunica ideias e atribui significado às experiências vividas". Além dos benefícios individuais, os jogos e brincadeiras favorecem a construção da cidadania, pois estimulam atitudes de respeito às diferenças, solidariedade, cooperação e resolução pacífica de conflitos.

Na Educação Infantil, cabe ao professor selecionar atividades lúdicas compatíveis com os objetivos de aprendizagem, considerando a faixa etária, os interesses das crianças e as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. O planejamento pedagógico deve garantir momentos de brincadeiras livres e dirigidas, proporcionando experiências variadas que contribuam para o desenvolvimento integral. A utilização de jogos pedagógicos, cantigas, dramatizações, circuitos motores, brincadeiras tradicionais e atividades de construção coletiva amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, participativo e significativo.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização do brincar como instrumento pedagógico representa uma das práticas mais significativas na Educação Infantil. Muito além de proporcionar momentos de lazer, as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem, estimulam a criatividade, fortalecem as relações interpessoais e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o brincar deixa de ser entendido como simples passatempo e passa a constituir uma metodologia capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A criança aprende brincando. Enquanto manipula objetos, participa de jogos ou cria situações imaginárias, desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais, motoras e linguísticas. Essas experiências permitem que ela construa conhecimentos por meio da experimentação, da observação, da resolução de problemas e da interação com outras crianças e adultos.

Segundo Kishimoto (2021), "o jogo educativo possui características próprias que favorecem o desenvolvimento infantil ao integrar prazer e aprendizagem". A autora ressalta que o brincar promove situações em que a criança participa ativamente da construção do conhecimento, tornando-se protagonista de sua aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que as experiências vivenciadas pelas crianças devem possibilitar a exploração, a descoberta, a convivência, a participação, a expressão e o conhecimento de si e do outro. Assim, o brincar torna-se um dos principais meios para assegurar esses direitos de aprendizagem. Além disso, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da autonomia. Durante as brincadeiras, as crianças tomam decisões, fazem escolhas, estabelecem regras, solucionam conflitos e aprendem a assumir responsabilidades dentro do grupo. Essas experiências contribuem para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de atuar de forma colaborativa na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à inclu-

são. O brincar permite que crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades educacionais específicas e distintas realidades culturais participem das atividades escolares em condições de igualdade, fortalecendo o respeito às diferenças e a convivência democrática. Dessa maneira, o brincar configura-se como um recurso pedagógico indispensável para a prática docente na Educação Infantil, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação integral da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O sucesso das atividades lúdicas no ambiente escolar depende, em grande parte, da atuação do professor. Embora o brincar seja uma atividade espontânea da infância, sua utilização como estratégia pedagógica requer planejamento, observação, intencionalidade e acompanhamento constante por parte do educador.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), o professor exerce a função de mediador da aprendizagem, criando situações que favoreçam o desenvolvimento da criança por meio da interação social. Durante as brincadeiras, cabe ao docente propor desafios, estimular a participação, incentivar a cooperação e oferecer apoio sempre que necessário, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança.

O professor também desempenha importante papel na organização do ambiente educativo. Espaços acolhedores, materiais diversificados e recursos adequados ampliam as possibilidades de exploração, investigação e criação, favorecendo experiências significativas para o desenvolvimento infantil. Além disso, a observação constitui uma das principais ferramentas de trabalho do educador. Ao acompanhar as brincadeiras, o professor identifica interesses, dificuldades, potencialidades e formas de interação entre as crianças, obtendo informações importantes para o planejamento das atividades pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das brincadeiras tradicionais. Jogos populares, cantigas de roda, brincadeiras de rua e manifestações culturais devem fazer parte do cotidiano escolar, pois contribuem para a preservação da cultura, fortalecem a identidade das crianças e promovem o respeito à diversidade.

É importante destacar que o professor não deve controlar excessivamente as brincadeiras. Sua função consiste em criar oportunidades para que as crianças explorem diferentes possibilidades, expressem sua criatividade e construam conhecimentos de maneira autônoma. A intervenção docente deve ocorrer sempre que favorecer o desenvolvimento das aprendizagens, sem limitar a espontaneidade característica do brincar.

Nesse contexto, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil torna-se fundamental para que compreendam o brincar como estratégia pedagógica e desenvolvam práticas educativas alinhadas às necessidades das crianças e às orientações da legislação educacional.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DIREITO DE BRINCAR

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a Educação Infantil, representou um importante avanço na valorização do brincar como elemento estruturante da prática pedagógica. O documento reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras.

Segundo a BNCC, a Educação Infantil organiza-se a partir de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Esses eixos orientam todas as experiências propostas às crianças e fundamentam a organização do currículo nessa etapa da Educação Básica.

De acordo com o documento:

"A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças" (BRASIL, 2018, p. 37).

A BNCC também estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos reforçam a importância de uma prática pedagógica centrada na participação ativa da criança e na construção de experiências significativas.

Os cinco campos de experiências propostos pela BNCC também favorecem o desenvolvimento por meio das brincadeiras:

O eu, o outro e o nós;
Corpo, gestos e movimentos;
Traços, sons, cores e formas;
Escuta, fala, pensamento e imaginação;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos orientam o planejamento docente e demonstram que o brincar está presente em todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Assim, a BNCC reafirma que brincar é um direito garantido às crianças brasileiras e constitui elemento essencial para promover aprendizagens significativas, autonomia, criatividade, convivência e formação cidadã.

O BRINCAR, A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A participação da família no desenvolvimento infantil constitui um fator determinante para a formação integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, é no ambiente familiar que ocorrem as primeiras experiências de interação, comunicação, afeto e brincadeiras. Essas vivências influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, preparando a criança para sua inserção na escola e na sociedade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a parceria entre escola e família fortalece o processo educativo, pois ambas compartilham a responsabilidade pela formação da criança. Quando os responsáveis valorizam as brincadeiras, participam dos momentos lúdicos e incentivam a curiosidade infantil, contribuem significativamente para a aprendizagem.

O brincar em família favorece o fortalecimento dos vínculos afetivos, estimula o diálogo e amplia as oportunidades de desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da autonomia. Atividades simples, como contar histórias, brincar de faz de conta, montar quebra-cabeças, desenhar ou jogar jogos de regras, proporcionam momentos ricos de aprendizagem e convivência. Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm modificado a forma como as crianças brincam. O aumento da jornada de trabalho dos pais, a redução dos espaços públicos destinados ao lazer e o uso excessivo de dispositivos eletrônicos diminuíram o tempo dedicado às brincadeiras compartilhadas, tornando ainda mais importante o papel da escola na garantia desse direito.

Nesse contexto, a instituição escolar deve estabelecer diálogo constante com as famílias, promovendo ações que valorizem o brincar também no ambiente doméstico. Reuniões, oficinas, projetos culturais e eventos escolares podem contribuir para sensibilizar os responsáveis quanto à importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Assim, família e escola constituem espaços complementares na promoção da aprendizagem, sendo indispensável que ambas reconheçam o brincar como direito da criança e como importante instrumento para seu desenvolvimento integral.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Infantil caracteriza-se por acolher crianças com diferentes histórias, culturas, habilidades e necessidades educacionais. Nesse cenário, o brincar constitui uma importante estratégia de inclusão, pois possibilita que todas as crianças participem das atividades escolares, respeitando suas potencialidades e seus ritmos de aprendizagem.

A perspectiva inclusiva compreende que cada criança aprende de maneira singular e que as diferenças devem ser valorizadas como elemento enriquecedor das experiências educativas. Dessa forma, as brincadeiras precisam ser planejadas considerando a diversidade presente na sala de aula, garantindo oportunidades de participação para todos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola deve organizar práticas pedagógicas capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras favorecem a interação entre as crianças, estimulam a cooperação e promovem o respeito às diferenças.

As adaptações necessárias podem envolver

a utilização de materiais acessíveis, ampliação do tempo para realização das atividades, organização dos espaços e flexibilização das regras dos jogos, sempre respeitando as necessidades de cada criança. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, observando as potencialidades dos alunos, incentivando a participação coletiva e promovendo experiências que fortaleçam a autoestima e o sentimento de pertencimento ao grupo. Brincadeiras cooperativas, atividades musicais, dramatizações, circuitos motores adaptados e jogos sensoriais constituem exemplos de estratégias capazes de favorecer a inclusão e ampliar as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil. Assim, o brincar contribui para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com a formação integral de todas as crianças.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços obtidos nas políticas públicas educacionais, ainda existem desafios relacionados à valorização do brincar nas instituições de Educação Infantil. Em algumas escolas, as atividades lúdicas permanecem restritas aos momentos de recreação, sem integração efetiva ao planejamento pedagógico. Outro desafio refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais ainda não tiveram oportunidades suficientes de aprofundar conhecimentos sobre a ludicidade durante sua formação inicial ou continuada, o que dificulta a utilização do brincar como estratégia de ensino. Além disso, o avanço das tecnologias digitais modifi-
cou significativamente as formas de brincar. Embora os recursos tecnológicos possam contribuir para o desenvolvimento infantil quando utilizados de maneira equilibrada, o excesso de tempo diante das telas pode reduzir as oportunidades de interação social, movimento corporal e brincadeiras espontâneas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Outro aspecto importante é a necessidade de valorização das brincadeiras tradicionais brasileiras. Cantigas de roda, amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, passa anel, cabra-cega e tantas outras manifestações culturais fazem parte do patrimônio cultural da infância e devem ser preservadas no ambiente escolar como forma de fortalecer a identidade cultural das crianças.

Nesse contexto, torna-se indispensável que gestores, professores e famílias atuem de maneira colaborativa, reconhecendo o brincar como direito da criança e elemento estruturante da Educação Infantil. Investimentos em formação continuada, organização dos espaços escolares, aquisição de materiais pedagógicos e fortalecimento das políticas públicas educacionais constituem importantes estratégias para ampliar a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância do brincar como instrumento pedagógico na Educação Infantil e Ensino Fundamental, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que o brincar constitui muito mais do que uma atividade recreativa, configurando-se como elemento essencial para a aprendizagem, a socialização, a criatividade, a autonomia e a construção da identidade infantil.

As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre fatores cognitivos, afetivos, sociais e motores. Apesar das diferenças entre suas abordagens, os três autores reconhecem que o brincar desempenha papel fundamental na construção do conhecimento e na formação da criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

Também foi possível verificar a importante contribuição de Tizuko Morchida Kishimoto para a compreensão dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos capazes de tornar o ensino mais significativo. Da mesma forma, as reflexões de Johan Huizinga evidenciam que o jogo constitui manifestação cultural presente em todas as sociedades humanas, reforçando seu valor educativo.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma esse entendimento ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e Ensino

Fundamental, reconhecendo o brincar como direito fundamental das crianças. Nesse contexto, cabe ao professor organizar ambientes ricos em experiências lúdicas, valorizando a curiosidade, a investigação, a criatividade e a participação ativa dos alunos.

Conclui-se que a utilização do brincar como instrumento pedagógico favorece aprendizagens significativas, amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil e fortalece a formação integral da criança, promovendo também a inclusão.

Assim, torna-se indispensável que as instituições de Educação Infantil e Ensino fundamental reconheçam a ludicidade como princípio orientador da prática pedagógica, promovendo experiências educativas capazes de respeitar a infância e contribuir para a construção de uma educação mais humana, democrática e inclusiva. Brincar é reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Quando a escola valoriza o lúdico, respeita a infância e cria oportunidades para que cada criança explore, descubra, imagine e construa conhecimentos, promove uma educação mais humana, significativa e inclusiva. Assim, o brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a constituir um verdadeiro instrumento de transformação da prática pedagógica.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil e incentive professores, gestores e pesquisadores a valorizarem o brincar como estratégia metodológica indispensável para o desenvolvimento das crianças e para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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

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

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

LENDO PARA BEBÊS – ENTRELAÇANDO ESCOLA E FAMÍLIA

MARTA MAGNA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo discute a relevância da inserção da literatura na primeiríssima infância, compreendendo-a como uma experiência indissociavelmente afetiva, cognitiva, biológica e social. Sob a premissa de que a formação do leitor se inicia nos primeiros meses de vida, investiga-se a necessária parceria entre os Centros de Educação Infantil (CEIs) e o núcleo familiar. O arcabouço teórico fundamenta-se em evidências neurocientíficas contemporâneas que apontam que o contato precoce com acervos bibliográficos de qualidade estimula a neuroplasticidade cerebral, expande a competência linguística, refina a atenção sustentada e pavimenta o desenvolvimento da empatia e da cognição social. Paralelamente, descreve-se o desenho metodológico do projeto pedagógico integrado intitulado 'Lendo para Bebês – Entrelaçando Escola e Família', estruturado em duas vertentes simbióticas: a ação 'Leitura em Família', baseada no empréstimo circulante de livros físicos adequados à faixa etária, e as sessões de 'Contação de Histórias para Bebês e suas Famílias', realizadas em ambientes escolares planejados sob os pressupostos estéticos das pedagogias participativas. Adicionalmente, o estudo delimita critérios para a curadoria de acervos específicos para a infância de zero a três anos — privilegiando materiais cartonados, multissensoriais e dotados de representatividade cultural — e define estratégias de mediação dialógica. Conclui-se que a articulação interinstitucional em prol da leitura compartilhada na infância representa um investimento político e pedagógico crucial no desenvolvimento holístico dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura na Primeira Infância; Neurodesenvolvimento; Vínculos Afetivos; Parceria Escola-Família; Mediação Literária.

INTRODUÇÃO

A introdução da literatura na vida do ser humano tem sido historicamente postergada para o período de consolidação da alfabetização formal, sob a crença errônea de que a leitura depende exclusivamente da capacidade de decodificar grafemas e fonemas. No entanto, as transformações teóricas operadas nos campos da pedagogia da infância e das neurociências vêm demonstrando de forma inequívoca que a formação do leitor se inicia muito antes do ingresso no Ensino Fundamental. O bebê, desde o período gestacional e intensamente a partir do nascimento, realiza uma leitura do mundo que antecede a leitura da palavra escrita. Ele lê os contornos faciais dos cuidadores, as modulações sonoras da fala, as texturas dos ambientes e a dinâmica das relações que o cercam.

Frente a essa constatação, a leitura para bebês assume um caráter que ultrapassa os limites da instrução formal: converte-se em uma experiência multidimensional rica em afeto, interação social e estímulo biológico. Quando um adulto de referência se assenta ao lado de um bebê para compartilhar uma narrativa literária, instala-se um fenômeno denominado atenção conjunta ou compartilhada. Nesse momento, o livro físico atua como um terceiro elemento mediador de uma díade relacional, onde a literatura se amalgama ao sentimento de acolhimento, proteção e amor. O objeto-livro, portanto, é investido de uma carga afetiva que associa, na arquitetura psíquica da criança, o ato de ler ao prazer e à segurança.

A despeito da robustez desses benefícios, a sociedade contemporânea impõe barreiras ao exercício pleno dessa vivência. A hiperurbanização, a aceleração do tempo social e, de modo alarmante, a invasão precoce das telas digitais (smartphones, tablets e televisores) no cotidiano dos bebês têm operado um esvaziamento das interações interativas face a face. Dispositivos eletrônicos que emitem estímulos visuais e sonoros hiperbólicos capturam a atenção passiva da criança pequena, mas prejudicam a estruturação dos circuitos neurais responsáveis pela linguagem oral e pela autorregulação emocional. O livro impresso e a voz humana emergem, nesse cenário, como instrumentos de

resistência pedagógica e de preservação da ecologia do desenvolvimento infantil.

Diante desse diagnóstico, o presente artigo se dedica a analisar e fundamentar o projeto institucional 'Lendo para Bebês – Entrelaçando Escola e Família'. Esta iniciativa pedagógica parte do pressuposto de que o Centro de Educação Infantil (CEI) não pode atuar de forma isolada na constituição de um ambiente letrado e afetivo. A consolidação do hábito de leitura requer uma rede de apoio mútua e uma simbiose de ações entre a escola e a comunidade familiar, de modo que os estímulos recebidos no espaço escolar encontrem ressonância e continuidade no recesso do lar, e vice-versa.

A relevância deste estudo reside na necessidade de subsidiar teoricamente as práxis de educadores da primeira infância e propor caminhos metodológicos replicáveis para a aproximação concreta das famílias na rotina escolar. Estruturalmente, o artigo percorre as bases neurocientíficas da leitura na infância, discute os impactos psicológicos e a constituição do apego seguro por meio do afeto literário, mapeia a parceria política e pedagógica entre escola e família balizada pela BNCC, detalha a curadoria estética dos acervos bibliográficos e apresenta, minuciosamente, o desenho operacional e os resultados esperados do projeto em questão.

FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS E COGNITIVOS DA LEITURA PRECOCE

O cérebro humano, ao nascer, possui uma configuração anatômica básica, mas a sua fiação fina, isto é, a densidade e a eficiência de suas redes de conexões sinápticas, depende fundamentalmente da qualidade, frequência e previsibilidade dos estímulos ambientais. Os primeiros três anos de vida representam a janela de maior plasticidade cerebral ou neuroplasticidade de toda a trajetória humana. Trata-se de um período crítico no qual os circuitos neurais estão em plena efervescência, operando podas sinápticas e processos de mielinização que estruturarão as competências intelectuais do sujeito de forma duradoura.

A exposição de bebês a sessões regulares de leitura compartilhada ativa simultaneamente vastas e complexas áreas do córtex cerebral. Quando o adulto realiza a leitura, o processamento auditivo da fonética, do ritmo, da métrica e da prosódia da voz estimula o lobo temporal superior (especialmente a área de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem). Simultaneamente, ao observar as ilustrações do livro, o lobo occipital processa as formas, cores e contrastes, enquanto o lobo parietal integra os estímulos táteis decorrentes do toque no material físico. O córtex pré-frontal, por sua vez, é recrutado para coordenar a atenção focada e o reconhecimento de padrões sequenciais na narrativa.

A neuroplasticidade cerebral na primeira infância é altamente responsiva aos estímulos linguísticos e afetivos. Pesquisas de imageamento cerebral funcional demonstram que crianças expostas à leitura regular em casa manifestam uma ativação significativamente maior na região do córtex de associação do hemisfério esquerdo, área responsável pela integração semântica, mesmo antes de aprenderem a ler formalmente (RODRIGUES; NUNES, 2025, p. 41420).

Dessa forma, a leitura sistemática atua como um catalisador do neurodesenvolvimento. Ela enriquece o ambiente linguístico e previne a pobreza lexical, que está diretamente associada a atrasos no desenvolvimento global. Estudos longitudinais no campo da neuropsicologia cognitiva revelam que crianças que vivenciaram a leitura no contexto familiar durante os primeiros vinte e quatro meses de vida ingressam na educação formal com um vocabulário receptivo e expressivo consideravelmente superior, demonstrando maior facilidade no domínio da consciência fonológica — preditor fundamental para o sucesso na alfabetização posterior.

Ademais, a cognição infantil é beneficiada no que tange às chamadas Funções Executivas Centrais, que englobam a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Ao acompanhar a sequência de virada das páginas e associar o som da palavra ao objeto visualizado, o bebê exercita a capacidade de manter uma informação ativa na mente (memória de trabalho) e de sustentar o foco atencional em um único estímulo por períodos progressivamente maiores (controle inibitório). Esse exercício lúdico funciona como uma musculação cognitiva, blindando a mente infantil contra os

estímulos fragmentados e hiperestimulantes típicos das tecnologias digitais que geram dispersão atencional crônica.

VÍNCULOS AFETIVOS, SAÚDE EMOCIONAL E A TEORIA DO APEGO

Para além das métricas cognitivas e neurológicas, a leitura com bebês se sustenta na dimensão afetiva. A psicologia do desenvolvimento estabelece que a saúde mental e o equilíbrio emocional de um indivíduo estão diretamente ancorados na qualidade dos primeiros vínculos de apego estabelecidos com seus cuidadores primários. A Teoria do Apego, formulada por John Bowlby, postula que o bebê necessita experienciar uma relação contínua, calorosa e responsiva com o adulto para desenvolver um senso de confiança básica no mundo e em si mesmo.

A situação de leitura compartilhada preenche com precisão os requisitos para a consolidação de um apego seguro. Geralmente, essa atividade ocorre em um arranjo corporal específico: o bebê aninhado no colo do cuidador, ou sentado em estreita proximidade física. Esse contato pele a pele e a percepção do batimento cardíaco e do calor do adulto geram uma descarga de ocitocina — o hormônio do vínculo e do amor — no organismo da criança, reduzindo os níveis de cortisol (hormônio do estresse). O livro, portanto, passa a ser codificado emocionalmente pela criança não como um objeto de cobrança intelectual, mas como um refúgio de intimidade, carinho e validação mútua.

A interação verbal e o acolhimento corporal que ocorrem durante o ato de ler funcionam como um poderoso regulador psicofisiológico. O bebê aprende a associar a voz do adulto, a melodia do texto e a proximidade física a um estado de relaxamento e segurança psíquica, fortalecendo as bases de sua resiliência emocional (RODRIGUES; NUNES, 2025, p. 41428).

Sob a ótica da saúde mental infantil, o hábito literário lúdico atua de forma preventiva. A literatura oferece à criança pequena uma gramática emocional. Por meio das histórias de personagens que enfrentam medos, perdas, frustrações ou alegrias, o bebê e a criança bem pequena começam a nomear e processar seus próprios sentimentos internos. Ocorre o desenvolvimento da teoria da mente, que é a capacidade de compreender os estados mentais, intenções e emoções dos outros, eixo estruturante da empatia e do comportamento pró-social.

Estudos rigorosos publicados em veículos de prestígio internacional confirmam o impacto de longo prazo desse hábito precoce. Um estudo longitudinal robusto mapeou os efeitos da leitura por prazer iniciada na infância: Pesquisadores evidenciaram que crianças que desenvolveram o hábito de ler por prazer desde os primeiros anos manifestaram, ao atingirem a adolescência, índices significativamente menores de depressão, ansiedade e transtornos de conduta, além de apresentarem um volume cortical maior em áreas cerebrais vitais relacionadas à saúde mental e ao desempenho acadêmico (SAHAKIAN et al., 2023, s.p.).

A leitura compartilhada funciona, portanto, como uma intervenção de baixo custo e altíssimo impacto na saúde pública, capaz de mitigar os efeitos deletérios de ambientes estressores e promover o bem-estar psicológico duradouro, dotando o sujeito de recursos internos para o enfrentamento das vicissitudes da vida adulta.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA À LUZ DA BNCC

A consolidação de uma cultura letrada na infância não pode ser de responsabilidade exclusiva de uma única instituição. A dicotomia histórica que colocava a escola como o lugar do saber formal e a família como o espaço do cuidado privado precisa ser superada por uma visão ecossistêmica da educação. A criança habita múltiplos territórios e se desenvolve na intersecção entre eles. Portanto, a sinergia entre o Centro de Educação Infantil e o lar é um requisito mandatório para a eficácia de qualquer projeto de formação de leitores.

No ordenamento legal brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconfi-

gura as práticas da Educação Infantil ao estabelecer os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências. A BNCC é explícita ao determinar que as instituições de ensino devem construir canais de comunicação e cooperação com as famílias, integrando-as nos processos pedagógicos. O campo de ex-

periência intitulado "Escuta, fala, pensamento e imaginação" aponta diretamente para a necessidade de propiciar situações em que as crianças possam ouvir histórias, contos, fábulas e poemas tanto no ambiente escolar quanto no seio familiar, reconhecendo os pais como agentes ativos de mediação cultural.

No entanto, para que essa parceria seja efetiva, a escola precisa despir-se de posturas prescritivas ou julgadoras. Muitas famílias, devido a barreiras socioeconômicas, baixos índices de escolaridade ou jornadas de trabalho extenuantes, não possuem o hábito de ler ou se sentem intimidadas diante do objeto-livro. O papel da instituição escolar não é cobrar ou apontar falhas, mas sim acolher, instrumentalizar e encorajar os pais. A Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal destaca o peso desse acolhimento institucional:

A presença e o engajamento dos adultos de referência são fundamentais para que a literatura cumpra seu papel transformador na infância. Para isso, as escolas precisam criar pontes sensíveis, oferecendo apoio, recursos e orientações claras para que os familiares se sintam seguros e motivados a exercer a mediação literária no espaço doméstico (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2025, s.p.).

Essa instrumentalização das famílias pressupõe ampliar o próprio conceito de texto literário. O projeto 'Lendo para Bebês' assume uma perspectiva plural de letramento, esclarecendo aos pais que a literatura na primeira infância engloba as rimas de berço, os acalantos, as parlendas, os jogos de mãos e as histórias orais transmitidas por gerações — os chamados 'livros sem páginas'. Ao valorizar o repertório cultural prévio das famílias, a escola eleva a autoestima parental e demonstra que o ato de ler e contar histórias é acessível a todos, configurando-se como uma extensão orgânica das práticas de cuidado e carinho já existentes no ambiente doméstico.

CURADORIA ESTÉTICA E A MATERIALIDADE DO LIVRO PARA BEBÊS

A escolha dos livros que serão oferecidos aos bebês não pode ser aleatória ou baseada apenas em critérios comerciais de conveniência. A literatura para a infância de zero a três anos possui uma gramática própria e exige uma curadoria rigorosa, pautada em critérios estéticos, táteis, de segurança e de adequação ao desenvolvimento sensório-motor. Para o bebê, o livro é um objeto de exploração total: ele lê com os olhos, com as mãos, com os ouvidos e com a boca. O toque e a manipulação física são as vias primárias de apropriação do objeto.

Nessa perspectiva, os materiais devem ser altamente resistentes e seguros, confeccionados em papel cartonado rígido, tecidos laváveis, plástico atóxico ou borracha. Esses suportes permitem que o bebê morda, babando sobre o livro, jogue-o no chão, puxe e explore suas páginas sem o risco de rasgar ou engolir fragmentos de papel. O design do livro para bebês deve ser concebido como um brinquedo heurístico, um território de descobertas multissensoriais. Livros que incorporam texturas diversas (pelúcias, relevos, superfícies ásperas ou lisas) e estímulos sonoros discretos convidam à curiosidade física, promovendo o refinamento da coordenação motora fina e da discriminação tátil.

No plano visual, a curadoria deve priorizar ilustrações de alta qualidade artística, que fujam de estereótipos infantilizados ou excessivamente poluídos. Nos primeiros meses de vida, a acuidade visual do bebê está em desenvolvimento; portanto, imagens com alto contraste (como preto e branco ou cores primárias puras) e contornos bem delimitados são mais facilmente capturadas e processadas por eles. À medida que avançam na faixa etária, narrativas visuais sequenciais simples, com textos curtos, sonoros, marcados por rimas, aliterações e repetições, ganham relevância, pois engajam a criança pelo ritmo poético e facilitam a antecipação de eventos na história.

Outro pilar ético e pedagógico inegociável na seleção de acervos é a representatividade e a diversidade sociocultural. O livro atua como um espelho e como uma janela: permite à criança enxergar a si mesma e contemplar o outro. Luana Oliveira Carvalho discute criticamente a centralidade desse aspecto no planejamento educacional:

A literatura infantil deve ser um território de visibilidade e valorização da diversidade humana. É imperativo que os acervos con-

tenham personagens que retratem a pluralidade étnico-racial, a diversidade de arranjos familiares, de culturas e de corporalidades. Livros que trazem protagonistas negros, indígenas e periféricos de forma positiva desconstroem narrativas hegemônicas e auxiliam a criança, desde o berço, a edificar uma identidade autônoma, saudável e livre de preconceitos (CARVALHO, 2019, p. 88).

Promover um acervo plural dentro do projeto pedagógico é lançar as bases para uma educação antirracista, democrática e inclusiva. Quando um bebê negro se vê representado em uma ilustração de um livro de qualidade, ou quando um bebê de uma configuração familiar não tradicional encontra sua realidade validada na literatura escolar, o senso de pertença é fortalecido, estruturando um terreno fértil para o respeito mútuo e a equidade.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DO PROJETO 'LENDO PARA BEBÊS'

O projeto pedagógico integrado 'Lendo para Bebês – Entrelaçando Escola e Família' foi idealizado como uma intervenção sistêmica nas rotinas dos Centros de Educação Infantil. Longe de se configurar como um evento isolado ou uma efeméride no calendário letivo, o projeto possui caráter contínuo, processual e intencional. O seu desenho operacional baseia-se na articulação de duas ações principais, complementares entre si, que tensionam o isolamento das instituições e criam uma real circulação cultural entre a escola e a comunidade local.

AÇÃO 1: LEITURA EM FAMÍLIA E LOGÍSTICA CIRCULANTE

A primeira vertente do projeto consiste na implantação de uma biblioteca circulante semanal voltada especificamente para as turmas de berçário e minigrupo. Todas as sextas-feiras, cada bebê escolhe, com a mediação dos educadores, um livro de literatura do acervo especial do projeto para levar para casa dentro de uma sacola de tecido customizada. Este livro permanece com a família durante todo o final de semana e os dias subsequentes, devendo ser devolvido na quarta-feira seguinte para higienização e posterior redistribuição.

Junto ao livro, é enviado um pequeno encarte ou bilhete afetivo direcionado aos pais ou responsáveis, contendo sugestões de mediação. Essas orientações desmistificam o ato de ler: explicam que não é necessário que o bebê compreenda a totalidade lógica da história, mas sim que ouça o ritmo da voz do adulto; encorajam a deixar a criança folhear livremente, apontar as imagens e até morder o livro se for da natureza do suporte; e sugerem perguntas abertas que estimulem a mediação dialógica. O ambiente doméstico é, dessa forma, transformado em uma extensão orgânica da sala de leitura escolar. Ao retornarem ao CEI, as crianças participam de rodas de conversação informal onde os professores resgatam a vivência do final de semana. Embora muitos bebês estejam no estágio do balbucio ou de palavras-frase, a expressão corporal, os gestos direcionados às capas dos livros e o entusiasmo ao reverem os volumes demonstram a apropriação afetiva do processo. Os relatos enviados pelas famílias por meio dos diários de bordo do projeto evidenciam que a chegada semanal do livro virou um ritual aguardado, que mobiliza irmãos mais velhos, pais e avós em torno do bebê.

AÇÃO 2: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS

A segunda vertente do projeto visa trazer o núcleo familiar para o interior do espaço escolar de forma ativa e acolhedora. Mensalmente, cada turma organiza uma sessão coletiva de contação de histórias mediada pelos professores, na qual os pais, mães e responsáveis são convidados a ingressar no CEI e participar da roda junto com os bebês. Essa ação visa quebrar as barreiras de distanciamento institucional e oferecer aos adultos modelos práticos e lúdicos de mediação literária em tempo real.

A preparação do ambiente para receber as famílias segue rigorosos critérios estéticos e de conforto, inspirados no conceito do espaço como terceiro educador. Desbancam-se as cadeiras tradicionais e organiza-se um grande círculo no chão da sala ou do solário, forrado com tapetes macios, esteiras de palha, almofadas grandes e focos de iluminação suave. Elementos cênicos sutis — como varais de livros suspensos, tecidos fluídos

que mudam a percepção espacial e objetos de apoio (fantoches de linha, instrumentos musicais de efeito sonoro como caxixis e paus de chuva) — são dispostos para criar uma atmosfera imersiva de encantamento.
A sessão é conduzida pelo professor de forma expressiva e teatral, modulando os tons de voz e utilizando a expressividade corporal para capturar a atenção flutuante dos pequenos. Em um primeiro momento, realiza-se uma atividade de sintonização ou quebra-gelo baseada em cantigas de ninar e brincadeiras rimadas corporais, integrando adultos e bebês no mesmo compasso. Após a contação da história principal, abre-se um espaço de partilha livre: os livros são disponibilizados no centro do tapete para que pais e bebês explorem juntos os materiais, permitindo ao professor circular entre os núcleos familiares, oferecendo feedbacks e tirando dúvidas sobre a leitura dialógica.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Em um modelo pedagógico centrado na investigação e no protagonismo infantil, a função do professor sofre uma mutação conceitual profunda. Ele afasta-se definitivamente do papel de transmissor centralizador de conteúdos ou de mero executor de cronogramas burocráticos para converter-se em um designer de contextos, um curador de materiais e um co-pesquisador das infâncias. Mediar a leitura para bebês não significa exigir silêncio absoluto ou impor uma escuta passiva e imóvel; significa estar atento às múltiplas manifestações de interesse e agência da criança bem pequena.
Durante os momentos de leitura, o educador exerce uma escuta sensível, que decodifica as linguagens não verbais dos bebês: o direcionamento do olhar, o gesto de apontar com o indicador, a imitação de sons de animais, a expressão de espanto ou alegria e a insistência em retornar à mesma página repetidas vezes. O professor responsivo acolhe essas manifestações, valida-as e as devolve em forma de expansão linguística, transformando a leitura em um diálogo vivo, mesmo com crianças não vocalizadoras.
Para sustentar essa práxis pedagógica avançada e conferir rigor científico ao projeto, utiliza-se a metodologia da Documentação Pedagógica. Documentar consiste no ato político e epistemológico de tornar visível o pensamento e os processos de aprendizagem das crianças e o impacto das intervenções docentes. O educador utiliza-se de diários de campo, gravações em áudio das falas e balbucios, e registros fotográficos detalhados focados nos detalhes das interações.
Esse material empírico bruto é submetido a um processo de análise e interpretação individual e coletiva nas reuniões de planejamento. A partir daí, o professor elabora artefatos da documentação — como mini histórias, painéis fotográficos narrativos e portfólios coletivos. Esses materiais são fixados nas paredes do CEI, na altura dos olhos dos bebês, permitindo que eles revisitem suas vivências literárias, consolidando a memória afetiva e a identidade do grupo. Paralelamente, a documentação pedagógica atua como uma ferramenta potente de comunicação com as famílias, descortinando para os pais a complexidade neurológica e emocional que ocorre por trás de uma simples roda de história.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO COTIDIANO DOS CEIs

A implementação de um projeto com a envergadura do 'Lendo para Bebês' no interior da escola pública brasileira de primeira infância não ocorre sem fricções ou resistências estruturais e culturais. É imperativo traçar uma análise realista e crítica dos desafios encontrados no chão da escola para que as propostas não permaneçam no campo da utopia teórica desvinculada das contingências do cotidiano pedagógico.
O primeiro grande desafio reside na ordem estrutural e financeira das redes de ensino. A constituição de um acervo literário de qualidade para bebês, composto por livros cartonados, sensoriais e diversificados, exige um aporte de investimentos financeiros contínuos que muitas instituições não dispõem. Livros específicos para essa faixa etária possuem um custo de mercado elevado devido à complexidade de sua fabricação material. A superação desse obstáculo demanda a formulação de políticas públicas centralizadas de compra de livros (como o antigo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE) e a autonomia financeira das gestões esco-

lares para realizarem aquisições focadas nas especificidades de suas comunidades.
O segundo entrave localiza-se na formação inicial de professores. Os currículos das licenciaturas em Pedagogia no Brasil historicamente priorizam a formação voltada para o Ensino Fundamental e para a alfabetização formal, dedicando escasso espaço teórico e prático para as especificidades da pedagogia do berçário e para a literatura na primeiríssima infância. Muitos educadores iniciam suas carreiras replicando práticas escolarizantes inadequadas ou utilizando a leitura apenas como um instrumento de controle comportamental para silenciar as turmas. Faz-se urgente o investimento em programas institucionais de formação continuada em contexto, focados na estética da mediação literária e nas abordagens participativas.
Um terceiro desafio reside no tensionamento cultural com as famílias no que tange às dinâmicas do cuidar e do aprender. Há uma parcela considerável de responsáveis que, premida por visões utilitaristas da educação, cobra da escola a entrega de folhas de atividades preenchidas ou foca exclusivamente nos aspectos de ganho de peso e higiene do bebê. Demonstrar aos pais que o colo literário, o manuseio livre do livro e o brincar heurístico com as palavras são formas elevadas de desenvolvimento intelectual exige um trabalho persistente de reeducação do olhar. A Documentação Pedagógica e as sessões integradas de contação de histórias funcionam como ferramentas chaves para desconstruir esses preconceitos, demonstrando visualmente a riqueza das vivências infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo empreendido ao longo deste artigo evidenciou que a inserção da literatura na primeiríssima infância representa um marco pedagógico, ético e político inalienável no desenvolvimento integral dos sujeitos. A leitura de histórias para bebês transcende os domínios da mera distração lúdica ou da preparação técnica para uma futura escolarização formal; ela configura-se como um direito humano fundamental das crianças de habitarem um ambiente culturalmente enriquecido, esteticamente provocador e mediado pelo afeto sincero.
As evidências teóricas angariadas demonstram que as sessões de leitura compartilhada disparam uma cascata de transformações multidimensionais na arquitetura humana. No plano biológico, alimentam a neuroplasticidade sináptica, pavimentando caminhos para competências cognitivas e linguísticas de excelência. No plano psicológico e emocional, atuam como um porto seguro para a consolidação do apego seguro, regulando estados de estresse e blindando a saúde mental contra as adversidades contemporâneas. No plano social, geram empatia, senso de pertença e respeito às alteridades culturais por meio de acervos plurais e representativos.
O projeto 'Lendo para Bebês – Entrelaçando Escola e Família' materializa esses conceitos teóricos em uma metodologia operacional concreta e transformadora. Ao instituir canais bidirecionais de circulação cultural entre o Centro de Educação Infantil e o espaço doméstico, a proposta implode os muros simbólicos do isolamento institucional, reconvocando as famílias para assumirem a coparticipação ativa nos processos civilizatórios de seus filhos, sem coerções, mas pelo viés do afeto e do pertencimento comunitário.
Conclui-se que o sucesso na formação de futuras gerações de leitores apaixonados e de cidadãos mais empáticos, críticos e equilibrados emocionalmente depende da coragem institucional de se investir na infância do agora. Ler para um bebê no presente é semear uma semente de amor, cognição e cuidado humano cujos frutos se estenderão por toda a trajetória vital do indivíduo e da sociedade que o acolhe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Luana Oliveira. Literatura Infantil e diversidade cultural: a representação dos grupos marginalizados nos livros infantis. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Repositório Institucional Acadêmico, 2019.

COLETIVO LEITOR. Benefícios da literatura

na primeira infância. São Paulo: Coletivo Leitor Editorial, 2024. Disponível em: https://www.coletivoleitor.com.br/blog/literatura-na-primeira-infancia. Acesso em: 10 maio 2025.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Art-Med, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Palavras que transformam: os impactos da literatura na primeira infância. São Paulo: FMCSV, 25 abr. 2025. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/. Acesso em: 10 maio 2025.

HOYUELOS, A. A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

RODRIGUES, Laís Naira; NUNES, Lara Naíne Rodrigues. A contribuição da leitura no desenvolvimento neuropsicomotor da criança da fase fetal à primeira infância: revisão médica e pedagógica. Revista Aracê, v. 7, n. 7, p. 41415-41431, 2025.

SAHAKIAN, Barbara J. et al. Reading for pleasure helps kids' brain development. Scientific American, New York, v. 329, n. 4, 4 set. 2023.

VECCHI, V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Phorte, 2017.

A ILUSÃO DA EDUCAÇÃO DO PASSADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ANTIGAMENTE E OS DESAFIOS DOS JOVENS DE HOJE

MICHELE APARECIDA FRANÇA DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo analisa a crença social na superioridade do ensino do passado frente às transformações do sistema educacional brasileiro contemporâneo. A pesquisa investiga como o modelo tradicional, marcado pela disciplina e memorização, é idealizado, enquanto as demandas do século 21 exigem competências digitais, socioemocionais e o respeito à diversidade. Analisa-se o papel de marcos legais, como a LDB e a BNCC, no esforço de universalizar o acesso e modernizar as práticas pedagógicas. O estudo conclui que a percepção de declínio ignora a exclusão histórica de minorias, defendendo um diálogo entre tradição e modernidade para uma formação humana integral e adaptada à era da informação. Além disso, o estudo discute os impactos da ampliação do acesso à educação, os desafios enfrentados pelas instituições escolares diante das mudanças sociais e tecnológicas, a importância da formação continuada dos professores e a necessidade de desenvolver competências socioemocionais nos estudantes. Também aborda a inclusão das diversidades e o papel da escola na promoção da cidadania, do pensamento crítico e da participação social. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, analisando como as mudanças legislativas, sociais e tecnológicas influenciam o cotidiano escolar e a formação das novas gerações. Considera-se que os desafios atuais exigem uma atuação integrada entre escola, família e poder público, de modo a garantir uma educação mais democrática, inclusiva e capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação brasileira, ensino tradicional, desafios da juventude, legislação educacional, era digital, diversidade.

ABSTRACT
This article analyzes the social perception that the education of the past had a superior quality compared to the current one, confronting this view with the legislative and pedagogical transformations in Brazil. The research investigates how the traditional model, focused on discipline and memorization, is idealized by collective memory, while contemporary challenges demand competencies that go beyond static content. Furthermore, the study discusses the expansion of access to education, the challenges faced by schools in a changing society, the importance of teacher training, socioemotional competencies, and the role of education in promoting inclusion, citizenship, and critical thinking. It analyzes the impact of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 9.394/96) and the BNCC in the attempt to modernize teaching. The study proposes that the "illusion" of the past ignores the historical exclusion of large segments of the population, suggesting that the focus should lie on adapting institutions to new technological and social realities. In this sense, the research seeks to contribute to the debate on the quality of Brazilian education by analyzing how legislative, social, and technological changes influence school life and the development of new generations. It is understood that current challenges require integrated action among schools, families, and public authorities in order to ensure a more democratic, inclusive, and effective educational system capable of responding to the demands of a constantly changing society.

KEYWORDS: Brazilian education, traditional teaching, youth challenges, educational legislation, modernity, teaching quality.

INTRODUÇÃO

A ideia de que "antigamente o ensino era melhor" constitui um axioma social amplamente difundido, funcionando como um prisma através do qual diferentes gerações julgam o presente. Esse sentimento de perda não é apenas um saudosismo individual, mas um tópico sociológico que sugere uma suposta erosão dos valores intelectuais e disciplinares. No entanto, é fundamental in-

vestigar se essa comparação resiste a uma análise técnica ou se é fruto de uma construção idealizada que ignora as profundas transformações estruturais da sociedade brasileira e os avanços nos direitos à educação, que transformaram o ensino de um privilégio de poucos em um direito de todos.
O propósito deste trabalho é investigar como o desenvolvimento da juventude foi impactado por diferentes modelos pedagógicos, confrontando o rigor estático do passado com as demandas multidisciplinares da atualidade. A análise percorre desde a herança da "educação bancária" até os novos desafios impostos pela era digital, pela necessidade de inclusão das diversidades e pela construção da identidade juvenil em rede. Busca-se demonstrar que a eficácia de um sistema educacional não é fixa, mas medida pela sua capacidade de responder aos dilemas de sua própria época, utilizando as leis e as tecnologias como ferramentas de emancipação e não apenas de reprodução.
Nesse contexto, é importante considerar que a educação acompanha as transformações históricas da sociedade. As mudanças econômicas, tecnológicas e culturais ampliaram as responsabilidades da escola e exigiram novas formas de ensinar e aprender. A democratização do acesso à educação trouxe desafios relacionados à inclusão, à permanência dos estudantes e à garantia de qualidade para diferentes grupos sociais.
Além disso, a discussão sobre a qualidade do ensino deve considerar aspectos que vão além da memorização de conteúdo. A formação integral dos estudantes envolve o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, capazes de prepará-los para lidar com problemas complexos e com as exigências do século XXI.
Sob essa perspectiva, torna-se indispensável compreender que a educação não pode ser analisada de forma isolada das transformações históricas, políticas e culturais que moldam cada período da sociedade. Os avanços tecnológicos, a ampliação dos direitos sociais e as mudanças nas relações familiares e de trabalho alteraram significativamente as expectativas em relação à escola e ao papel do professor. Assim, comparar diferentes épocas exige considerar não apenas os resultados acadêmicos, mas também os contextos em que os processos educativos ocorreram, evitando interpretações simplifi-
i
cadas que desconsiderem as profundas mudanças vivenciadas pela sociedade brasileira ao longo das últimas décadas.

A REALIDADE ESCOLAR DO PASSADO: UM CENÁRIO DE EXCLUSÃO

O sistema educacional brasileiro de meados do século XX, muitas vezes lembrado com carinho, funcionava em um país que ainda não garantia escola para todos. As instituições que ofereciam o chamado "ensino de elite" atendiam a uma parcela muito pequena da população, enquanto a maioria das crianças pobres não passava das primeiras séries. A sensação de qualidade vinha do fato de que a escola era homogênea e excludente, não precisando lidar com as diferenças sociais e dificuldades de aprendizado que hoje o sistema público acolhe por lei.
Naquele período, o método de ensino era focado na chamada "educação bancária", termo criado por Paulo Freire para descrever quando o professor apenas "deposita" informações na cabeça do aluno. O rigor era confundido com silenciamento, e o sucesso dependia da capacidade de decorar datas e fórmulas sem necessariamente entender o porquê. Não havia espaço para o questionamento ou para a criatividade, pois o objetivo principal era formar trabalhadores disciplinados para uma economia industrial que valorizava a obediência e a repetição de tarefas.
Além disso, a estrutura escolar era rígida e não permitia falhas; quem não se adaptava ao ritmo puxado ou às regras severas era simplesmente convidado a sair. Esse processo de "seleção natural" garantia que apenas os melhores alunos chegassem ao final, criando a ilusão de que o ensino era superior. Na verdade, a escola do passado não era melhor no sentido pedagógico, ela apenas selecionava quem poderia estudar, deixando de fora milhões de brasileiros que hoje, graças aos avanços democráticos, ocupam legitimamente os bancos escolares.
Outro aspecto importante é que a escola do passado apresentava elevados índices de evasão e reprovação, fatores frequentemente desconsiderados nas comparações

com a educação atual. Muitos estudantes abandonavam os estudos para ingressar precocemente no mercado de trabalho ou devido à ausência de condições econômicas que possibilitassem sua permanência na escola. Dessa forma, os resultados positivos atribuídos ao antigo modelo educacional refletiam, em grande medida, um processo de exclusão social que restringia o acesso e a continuidade dos estudos para uma parcela significativa da população brasileira.

Outro aspecto frequentemente ignorado nas comparações entre a escola do passado e a atual refere-se às profundas desigualdades regionais existentes no Brasil. Enquanto centros urbanos possuíam maior oferta de instituições de ensino, inúmeras comunidades rurais e periféricas enfrentavam longas distâncias, ausência de infraestrutura e escassez de professores qualificados. Essa realidade limitava o acesso de milhares de crianças e jovens à educação básica, evidenciando que a suposta excelência do ensino antigo estava restrita a contextos específi-
cos e não representava a realidade da maior parte da população brasileira.

A QUESTÃO DA LEGISLAÇÃO NO SÉCULO 21

A grande mudança no ensino brasileiro começou com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabeleceram a educação como um dever do Estado e um direito de todos. Essas leis forçaram a escola a abrir suas portas para toda a população, o que gerou um enorme desafio de infraestrutura e gestão. O foco deixou de ser apenas a transmissão de conteúdo e passou a ser a formação do cidadão, exigindo que os professores lidassem com realidades sociais complexas que antes eram ignoradas pelo sistema.

Recentemente, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe uma nova tentativa de organizar o que todos os jovens brasileiros devem aprender, focando em competências e não apenas em decorar fatos. A lei agora exige que o aluno desenvolva autonomia, pensamento crítico e responsabilidade, o que é muito mais difícil de ensinar e avaliar do que a antiga memorização. Essa mudança legislativa reflete a necessidade de preparar o jovem para um mundo onde o conhecimento muda rápido e a simples repetição de informações não garante mais o sucesso profissional.

Entretanto, a aplicação dessas leis esbarra na falta de recursos e na resistência de quem ainda acredita que o modelo antigo era o ideal. Muitas vezes, a legislação avança mais rápido do que a realidade das salas de aula, criando um abismo entre o que a lei pede e o que a escola consegue oferecer. Para que o direito à educação seja pleno, não basta apenas colocar o jovem na escola; é preciso que as políticas públicas garantam que as novas diretrizes sejam acompanhadas de formação para os professores e tecnologias que façam sentido no dia a dia escolar.

Além disso, a legislação educacional do século XXI tem buscado fortalecer princípios relacionados à inclusão, à equidade e à valorização das diferenças. Normas e políticas públicas voltadas para a educação especial, a educação indígena, a educação quilombola e o combate às diversas formas de discriminação ampliaram o papel social da escola. Essas iniciativas demonstram que a preocupação atual não se limita ao acesso à educação, mas também à garantia de condições para que todos os estudantes possam aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades em um ambiente democrático e acolhedor.

Nesse contexto, a efetividade da legislação depende da articulação entre normas jurídicas e ações concretas de implementação. Investimentos em infraestrutura escolar, acesso às tecnologias digitais, valorização dos profissionais da educação e acompanhamento das políticas públicas são elementos indispensáveis para que os direitos garantidos em lei se transformem em melhorias reais no cotidiano das escolas. Dessa forma, a legislação deixa de representar apenas um conjunto de princípios normativos e passa a constituir um instrumento efetivo de promoção da qualidade educacional.

O IMPACTO DA ERA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Com a chegada da internet e dos dispositivos digitais, o papel da escola mudou completamente, pois o professor não é mais a única fonte de informação. O jovem de hoje vive cercado de dados e estímulos, o que torna

o antigo modelo de aula expositiva e silenciosa algo desinteressante e pouco eficaz. O grande desafio atual, como apontam diversos pesquisadores, é ensinar o estudante a filtrar o que é verdadeiro e útil em meio a tantas informações, desenvolvendo o que chamamos de letramento digital e senso crítico.

Outro desafio importante da era digital está relacionado à disseminação de notícias falsas e à velocidade com que as informações circulam nas redes sociais. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de formar cidadãos capazes de analisar criticamente os conteúdos que consomem, verificando fontes e identificando possíveis manipulações. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para fortalecer a participação consciente na vida social e política, tornando a educação um instrumento essencial no combate à desinformação e na construção de uma sociedade mais democrática.

A tecnologia nas escolas não deve ser vista apenas como uma ferramenta moderna, mas como uma oportunidade de tornar o aprendizado mais vivo e participativo. Metodologias que usam vídeos, pesquisas online e trabalhos em grupo permitem que o aluno seja o protagonista do seu conhecimento, saindo da posição passiva que ocupava no passado. No entanto, para que isso funcione, é necessário superar a falta de internet de qualidade nas escolas públicas e garantir que todos os jovens, independentemente de sua classe social, tenham acesso às mesmas oportunidades tecnológicas.

Por fim, a formação dos professores é o ponto central para que a digitalização não seja apenas uma distração. Sem um educador que saiba mediar o uso dessas ferramentas, a tecnologia pode acabar reforçando a desigualdade. O ensino moderno exige que o mestre seja um orientador que ajude o jovem a navegar na complexidade do mundo contemporâneo. Assim, a educação deixa de ser um exercício de repetição para se tornar uma construção coletiva, onde o passado serve de base, mas a tecnologia abre portas para um futuro cheio de novas possibilidades de aprendizado.

Ao mesmo tempo, a cultura digital favorece novas formas de produção do conhecimento por meio da colaboração, da aprendizagem em rede e do acesso a recursos educacionais diversificados. Ferramentas de inteligência artificial, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas interativas ampliam as possibilidades pedagógicas quando utilizadas de maneira ética e planejada. Assim, o desafio da escola contemporânea consiste em integrar essas tecnologias ao currículo sem substituir o papel do professor, preservando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação humana dos estudantes.

A IDENTIDADE DO JOVEM NA ERA DA INFORMAÇÃO

A construção da identidade do jovem contemporâneo é atravessada por uma exposição constante a fluxos globais de informação e pelas dinâmicas das redes sociais. Diferente das gerações passadas, que tinham suas referências limitadas ao círculo familiar, à igreja e à escola local, o jovem de hoje define-se em meio a uma multiplicidade de vozes digitais. Essa realidade traz uma sobrecarga psíquica e uma pressão estética e social que a escola tradicional não está preparada para lidar, exigindo que o espaço educativo se transforme também em um local de acolhimento emocional e orientação para o autoconhecimento.

Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas o lugar do aprendizado técnico para se tornar um espaço de mediação de conflitos existenciais. O jovem busca na instituição de ensino um sentido que vá além da nota, procurando conexões reais entre o que estuda e quem ele pretende ser em um mundo instável. A pedagogia moderna, portanto, precisa focar no desenvolvimento de competências socioemocionais, ajudando o estudante a construir uma identidade sólida que não se perca na velocidade das tendências passageiras ou na busca por aprovação virtual constante.

Além disso, a identidade desse jovem é marcada pelo desejo de protagonismo e pela recusa à passividade. O modelo de ensino "bancário", focado apenas na recepção de ordens, entra em choque direto com uma geração que tem o poder de publicar suas opiniões para milhares de pessoas com um clique. Ignorar essa capacidade de expressão é silenciar o sujeito e aumentar a evasão

escolar. O desafio atual é transformar essa energia digital em participação cidadã, garantindo que o jovem se reconheça no currículo e sinta que sua voz tem peso dentro do ambiente escolar.

Além das influências exercidas pelas redes sociais, os jovens contemporâneos convivem com mudanças rápidas nas relações de trabalho, nas estruturas familiares e nas formas de participação social. Essa constante transformação exige o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de adaptação e da responsabilidade diante das próprias escolhas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel essencial ao promover espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma identidade crítica, ética e consciente de seu papel na sociedade.

A INCLUSÃO DAS DIVERSIDADES NO DEBATE EDUCACIONAL

A escola do passado era um espaço de padronização, onde as diferenças de raça, gênero, orientação sexual e condições neuroatípicas eram frequentemente ignoradas ou reprimidas em nome de uma falsa unidade. Hoje, o debate sobre a diversidade é central e está garantido por leis que exigem o respeito às particularidades de cada aluno. Essa abertura não é um sinal de "piora" da educação, mas uma evolução ética que busca corrigir séculos de marginalização de grupos que eram impedidos de estudar ou de expressar quem realmente eram dentro da sala de aula.

A inclusão efetiva exige que o currículo seja repensado para representar as várias faces do povo brasileiro. Não basta apenas aceitar o aluno diferente; é necessário que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas reflitam a história e a cultura de matrizes africanas, indígenas e as lutas por direitos civis. Quando o aluno se vê representado no conteúdo que estuda, o processo de aprendizagem torna-se muito mais significativo. A diversidade deixa de ser um "problema" para se tornar uma riqueza pedagógica que prepara todos os estudantes para conviverem em uma sociedade plural e democrática.

Entretanto, esse avanço enfrenta resistências de setores que defendem a volta de uma escola pretensamente "neutra". A legislação brasileira, alinhada aos direitos humanos, reforça que a educação deve combater todas as formas de preconceito e discriminação. O desafio para os educadores atuais é mediar esses debates de forma científica e humana, garantindo que a escola seja um porto seguro para todos. A verdadeira qualidade de um sistema de ensino hoje se mede pela sua capacidade de incluir e fazer com que o aluno mais vulnerável se sinta valorizado e capaz de aprender.

TRADIÇÃO E MODERNIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A tensão entre o que deve ser mantido do passado e o que precisa ser inovado define o cotidiano das escolas brasileiras no século 21. Muitos educadores e famílias temem que o uso excessivo de tecnologia apague a base sólida do conhecimento científico tradicional, como a leitura profunda e o raciocínio lógico. No entanto, o diálogo necessário não propõe a substituição de um pelo outro, mas uma integração onde a tradição forneça as raízes e a modernidade ofereça as ferramentas para que esse conhecimento seja aplicado em novos contextos e realidades.

Walter Benjamin já alertava que a memória é fundamental para que não sejamos apenas passageiros do tempo, mas autores da nossa história. Trazer a tradição para a sala de aula significa valorizar os clássicos da literatura, as leis da física e os fatos históricos como alicerces sobre os quais o pensamento crítico é construído. A modernidade entra como o meio pelo qual esse saber é democratizado e atualizado, permitindo que um jovem na periferia de uma grande cidade brasileira utilize ferramentas digitais para pesquisar, questionar e até ampliar conhecimentos que antes eram restritos a bibliotecas de difícil acesso.

Nesse processo, a escola desempenha um papel essencial na mediação entre diferentes gerações, promovendo o diálogo entre conhecimentos consolidados e novas formas de aprender. Ao valorizar tanto a experiência acumulada ao longo do tempo quanto as possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas, o ambiente escolar torna-se mais capaz de responder às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Assim, tradição e modernidade deixam de ser forças opostas para se tornarem elementos complementares na construção de uma educação mais significativa, contextualizada e comprometida com a formação integral dos indivíduos.

Este equilíbrio exige sensibilidade dos gestores e professores para não caírem no erro do "inovacionismo" vazio, que adota tecnologias apenas pelo modismo, nem no "tradicionalismo" cego, que ignora as mudanças do mundo. Uma educação transformadora utiliza o melhor de cada época: a disciplina e o foco do modelo antigo e a interatividade e a criatividade do modelo novo. É nesse encontro de tempos que o aluno desenvolve a sabedoria para usar a informação disponível com ética, entendendo o passado para conseguir projetar um futuro mais justo e sustentável.

ENSINO BRASILEIRO: ADAPTAÇÃO OU RESISTÊNCIA?

O sistema de ensino brasileiro vive hoje um dilema entre adaptar-se às novas demandas do mercado e da sociedade ou resistir em defesa de uma formação humana integral que não seja apenas voltada para a produtividade. A adaptação tecnológica é urgente e necessária para que o país não fique para trás na economia global, mas ela deve ser feita com cuidado para não transformar a escola em um mero treinamento para o uso de softwares. A resistência, nesse caso, deve ser contra a precarização do ensino e contra a ideia de que a escola serve apenas para formar mão de obra barata.

A implementação de reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, exemplifica esse atrito. Por um lado, busca-se oferecer maior escolha e flexibilidade para o jovem; por outro, corre-se o risco de esvaziar conteúdos essenciais se a mudança for feita sem investimento real em infraestrutura e valorização dos professores. A escola deve ser um campo de resistência contra o analfabetismo funcional e a desinformação, mantendo-se firme na missão de ensinar a pensar, mesmo quando as pressões externas pedem resultados rápidos e superficiais em testes padronizados.

Outro elemento fundamental desse debate é a necessidade de reduzir as desigualdades educacionais existentes entre diferentes regiões do país. Enquanto algumas escolas dispõem de infraestrutura adequada, acesso à tecnologia e profissionais qualificados, outras ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos. Dessa forma, qualquer processo de adaptação às novas demandas sociais e tecnológicas deve considerar a realidade de cada contexto escolar, garantindo que as inovações educacionais promovam oportunidades mais equitativas e não ampliem as diferenças já existentes no sistema de ensino brasileiro.

Em última análise, a escola brasileira precisa encontrar um caminho de "adaptação crítica". Isso significa abraçar as novas leis e as tecnologias digitais, mas sempre sob a ótica da emancipação do aluno. Não se trata de resistir ao futuro, mas de garantir que o futuro não seja um privilégio de poucos. Quando a instituição escolar consegue unir as exigências da modernidade com o compromisso ético de formar cidadãos conscientes, ela deixa de ser um espelho do passado para se tornar, verdadeiramente, o motor da transformação social que o Brasil tanto necessita.

CONCLUSÃO

A máxima de que o passado oferecia uma educação superior reflete, primordialmente, uma dificuldade em processar a transição de um mundo de certezas para um mundo de complexidades. O ensino de décadas atrás, embora funcional para uma sociedade que valorizava a conformidade, era excludente e silenciava as subjetividades. Hoje, o progresso educacional brasileiro, amparado por leis que buscam a equidade e a inclusão, foca na construção de indivíduos capazes de "aprender a aprender". A escola moderna, ao abraçar a diversidade e as ferramentas digitais, enfrenta desafios imensos, mas oferece uma formação muito mais plural e humana do que o modelo autoritário de outrora.

Além disso, torna-se evidente que a construção de uma educação de qualidade depende não apenas da existência de leis e diretrizes curriculares, mas também de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e valorização dos profissionais da educação. A efetivação das políticas educacionais exige um compromisso coletivo entre governo, comunidade escolar e sociedade

civil, garantindo que os princípios de inclusão, equidade e inovação sejam concretizados no cotidiano das instituições de ensino.
Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola contemporânea deve promover a reflexão, o diálogo e a participação democrática, fortalecendo valores que possibilitem a construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com o bem comum.
Por essa razão, o debate sobre a qualidade da educação deve ultrapassar comparações baseadas apenas na nostalgia ou em indicadores isolados de desempenho. A construção de uma escola capaz de responder às necessidades do século XXI depende da articulação entre políticas públicas consistentes, valorização dos profissionais da educação, participação das famílias e acesso democrático aos recursos tecnológicos. Somente por meio desse esforço coletivo será possível consolidar um sistema educacional que promova igualdade de oportunidades, desenvolvimento humano e formação cidadã para todos os estudantes.
Conclui-se que o diálogo entre tradição e modernidade é o único caminho para superar a crise de identidade das instituições de ensino. A educação não piorou; ela expandiu seus horizontes e suas responsabilidades. O desafio atual não é recuperar um passado idealizado, mas garantir que a adaptação às novas tecnologias e legislações ocorra sem perder o compromisso com o pensamento crítico. Ao reconhecer o jovem como sujeito ativo e a diversidade como riqueza, o sistema de ensino brasileiro deixa de ser um espelho de um tempo que já passou para se consolidar como o laboratório necessário de um futuro mais democrático.

REFERÊNCIAS

Barros, M. I. A. (2023). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com o saber. São Paulo: Editora Contexto.

Benjamin, W. (1987). Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre história da cultura. São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Libâneo, J. C. (2012). Educação escolar: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.

Lima, F. R., & Alves, P. A. (2022). Educação e Sociedade: Desafios da inclusão no século 21. Revista Brasileira de Políticas Educacionais, 18(3).

Ribeiro, A. S. (2023). Desafios da digitalização no contexto educacional brasileiro. Educação e Tecnologia, 22(4).

TERRITÓRIO, ESCOLA E DIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A INFLUÊNCIA DO TERRITÓRIO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR

MICHELE VIRIATO GONÇALVES DE AZEVEDO

RESUMO:
O objetivo do presente artigo é analisar, a partir da realidade vivenciada em uma escola de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de São Paulo, a influência do território na unidade escolar e no convívio de seus integrantes. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, fundamentado em uma prática pedagógica aplicada de forma interdisciplinar, que consistiu na elaboração de árvores genealógicas pelos estudantes, com o intuito de mapear a origem territorial de seus pais, avós e bisavós. A atividade revelou uma ampla diversidade regional e internacional, com destaque para origens no estado de São Paulo, na região Nordeste, em Minas Gerais e em países africanos, especialmente Angola. Apesar dessa diversidade, observou-se que os conflitos, identidades e vivências territoriais dos estudantes são pouco considerados no planejamento escolar. A análise bibliográfica, fundamentada em Paulo Freire, Milton Santos, David Harvey e István Mészáros, evidencia as dificuldades de se planejar e implementar um ensino emancipatório dentro de uma estrutura educacional inserida na lógica do capitalismo, que tende à reprodução das desigualdades sociais e espaciais. Conclui-se que, embora a escola esteja inserida nesse processo de reprodução, as realidades periféricas e as práticas pedagógicas críticas podem constituir espaços de ruptura, resistência e construção de uma educação comprometida com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Território; Ensino de Geografia; Escola periférica; Educação emancipatória; Diversidade socioterritorial.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço fundamental de socialização, produção de saberes e construção de identidades. No entanto, longe de ser um espaço neutro, a instituição escolar está profundamente inserida nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista, refletindo e, muitas vezes, reproduzindo as desigualdades presentes no território em que se localiza.

No contexto das periferias urbanas, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes. A diversidade cultural, social e territorial que marca esses espaços raramente é reconhecida como potência pedagógica, sendo frequentemente silenciada por currículos padronizados e práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade dos estudantes.

A produção do território das periferias da cidade de São Paulo está diretamente relacionada ao processo de urbanização acelerada ocorrido ao longo do século XX, marcado pela industrialização, pela intensa migração interna e pela ausência de políticas públicas eficazes de habitação e planejamento urbano. A expansão urbana deu-se de forma desigual, empurrando as populações de baixa renda para áreas cada vez mais distantes do centro, caracterizadas pela precariedade da infraestrutura, pela informalidade da ocupação do solo e pelo acesso limitado a serviços básicos. Esse processo consolidou um modelo de cidade segregado, no qual o território expressa, de forma concreta, as desigualdades socioeconômicas e as assimetrias de poder presentes na sociedade.

Nesse sentido, a periferia paulistana não pode ser compreendida apenas como um espaço geográfico marginal, mas como um território socialmente produzido, resultado de relações históricas, econômicas e políticas que condicionam as formas de viver, circular e se relacionar com a cidade. Trata-se de um espaço atravessado por múltiplas territorialidades, memórias, identidades e estratégias de resistência, que impactam diretamente o cotidiano escolar. A escola, ao se inserir nesse território, passa a conviver com sujeitos cujas trajetórias são marcadas por experiências diversas de migração, pertencimento e exclusão, elementos fundamentais para a compreensão do processo educativo nesse contexto.

No ensino de Geografia, essa contradição se torna particularmente relevante, uma vez

que o território, o espaço vivido e o cotidiano são categorias centrais para a compreensão da realidade social. Conforme afirma Milton Santos (1996), o território é o espaço usado, carregado de significados, práticas e relações sociais, sendo, portanto, elemento essencial para a leitura crítica do mundo.

A discussão acerca da diversidade socioterritorial no espaço escolar torna-se particularmente urgente no atual contexto educacional brasileiro, marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo fortalecimento de políticas de padronização dos currículos e das práticas pedagógicas. Embora a BNCC reconheça, em seu discurso, a importância da diversidade e do respeito às diferenças, sua operacionalização muitas vezes resulta na homogeneização dos conteúdos e na desconsideração das especificidades territoriais e culturais dos estudantes, sobretudo daqueles que vivem em contextos periféricos. Tal movimento tensiona o papel da escola como espaço de diálogo entre o conhecimento sistematizado e os saberes produzidos no cotidiano, esvaziando o potencial crítico do ensino.

Do ponto de vista social, problematizar a diversidade socioterritorial implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências construídas no território vivido. Ignorar essas dimensões contribui para a reprodução de práticas excludentes e para o distanciamento entre escola e comunidade. Por outro lado, valorizar o território como categoria pedagógica possibilita a construção de práticas educativas mais significativas, capazes de promover o pertencimento, o reconhecimento das identidades e a formação de sujeitos críticos. Assim, ao abordar a diversidade socioterritorial no cotidiano escolar, este estudo busca contribuir para o debate sobre uma educação comprometida com a justiça social e com a superação das desigualdades historicamente produzidas no espaço urbano.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a influência do território vivido no cotidiano escolar de uma escola de ensino fundamental situada na periferia da cidade de São Paulo, a partir de um estudo de caso que envolveu a aplicação de uma prática pedagógica interdisciplinar. Busca-se compreender de que forma a diversidade territorial dos estudantes se manifesta na escola, como é (ou não) considerada no planejamento pedagógico e quais são os limites e possibilidades para a construção de uma educação emancipatória nesse contexto.

TERRITÓRIO, ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL

A compreensão do território enquanto categoria central da Geografia permite analisar a escola para além de seus limites físicos, inserindo-a em um conjunto complexo de relações sociais, políticas e econômicas que produzem e organizam o espaço. Conforme Milton Santos (2000), o território é o espaço usado, apropriado por diferentes agentes sociais, marcado por relações de poder, técnicas e normas que orientam a vida cotidiana. Dessa forma, o território não é apenas o cenário onde a escola está localizada, mas constitui-se como elemento ativo na conformação das práticas educativas, das relações interpessoais e das trajetórias dos sujeitos que nela convivem.

David Harvey (2005) contribui para essa reflexão ao discutir a produção capitalista do espaço, evidenciando que o espaço urbano é organizado de maneira desigual e seletiva, privilegiando determinadas áreas e grupos sociais em detrimento de outros. As periferias urbanas, nesse contexto, são historicamente constituídas como espaços de carência de infraestrutura, precarização de serviços públicos e concentração da classe trabalhadora, o que impacta diretamente as condições objetivas de funcionamento das escolas nelas inseridas.

A escola periférica, portanto, expressa as contradições do próprio espaço urbano capitalista. Embora seja frequentemente apresentada como espaço de ascensão social e igualdade de oportunidades, ela opera, em muitos casos, como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e territoriais. Segundo Mészáros (2005), a educação sob a lógica do capital tende a cumprir uma função adaptativa, preparando os indivíduos para se ajustarem às exigências do sistema produtivo, ao invés de promover uma formação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, os currículos padronizados,

as avaliações externas em larga escala e a fragmentação dos conhecimentos contribuem para o distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Mesmo situada em um território marcado por intensas desigualdades e diversidade sociocultural, a escola frequentemente silencia essas experiências, reforçando uma lógica de homogeneização que desconsidera os saberes locais e as identidades territoriais.

A ESCOLA PERIFÉRICA E A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DOS ESTUDANTES

A escola analisada neste estudo localiza-se em uma região periférica da cidade de São Paulo, caracterizada por um processo histórico de urbanização desigual, marcado pela autoconstrução, pela informalidade urbana e pela precariedade no acesso a políticas públicas. Trata-se de um território constituído majoritariamente por populações trabalhadoras, cujas trajetórias familiares são atravessadas por processos de migração interna e, mais recentemente, internacional.

Os estudantes atendidos pela unidade escolar apresentam histórias familiares diversas, vinculadas a deslocamentos motivados por fatores econômicos, sociais e políticos. A presença significativa de famílias oriundas da região Nordeste, de Minas Gerais e de outros estados brasileiros revela os fluxos migratórios internos que historicamente conformaram a metrópole paulista como polo de atração de mão de obra. Além disso, a identificação de estudantes com ascendência africana, especialmente angolana, evidencia novas dinâmicas migratórias que vêm redefinindo a composição socioterritorial das periferias urbanas.

Apesar dessa diversidade, observa-se que o cotidiano escolar nem sempre reconhece essas trajetórias como elementos constitutivos do processo educativo. As diferenças culturais, linguísticas e identitárias frequentemente emergem sob a forma de conflitos, estigmatizações e preconceitos, sem que haja um trabalho pedagógico sistemático que promova a compreensão crítica desses fenômenos.

Paulo Freire (1967) destaca que a educação deve partir da leitura do mundo vivido pelos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, sociais e territoriais. Quando a escola ignora as origens, os deslocamentos e as experiências dos estudantes, ela contribui para um processo de alienação, no qual o conhecimento escolar se torna dissociado da vida concreta. Assim, a ausência de um olhar atento à diversidade socioterritorial não é neutra, mas reforça relações de poder e exclusão simbólica.

A análise dessa diversidade territorial encontra um respaldo teórico e normativo importante no Currículo da Cidade de São Paulo (Geografia). Este documento, em sua fundamentação, alinha-se a perspectivas progressistas ao eleger o "Lugar" e o "Território" como conceitos estruturantes para o Ensino Fundamental. O currículo propõe que o ensino de Geografia deve "partir do conhecimento de mundo que os estudantes trazem de suas vivências" (SÃO PAULO, 2019), visando a construção de uma consciência espacial que permita ao aluno entender-se como sujeito transformador.

No entanto, a implementação desse currículo enfrenta o que podemos chamar de "muros invisíveis" da gestão pública e da lógica produtivista. Embora o texto documental fale em autonomia e educação integral, a prática cotidiana é frequentemente engessada por uma estrutura de controle de cima para baixo. A gestão atual da prefeitura, ao enfatizar avaliações externas padronizadas e um controle rígido sobre o cronograma pedagógico, acaba por esvaziar o potencial emancipatório do próprio currículo que ajudou a construir.

Há uma contradição latente: o currículo pede que o professor explore o território e a identidade do aluno, mas a estrutura administrativa exige o cumprimento de metas que não deixam tempo para a escuta das histórias de vida que compõem as árvores genealógicas mencionadas neste estudo. Quando a gestão ignora as especificidades de cada Unidade Escolar (UE), ela pratica uma forma de violência simbólica, pois pressupõe que uma escola na periferia extrema e uma escola em área central devam responder da mesma forma a estímulos padronizados. Essa padronização é o oposto da diversidade territorial; é a tentativa de "desterritorializar" o aprendizado para torná-lo mensurável pela régua do capital. Assim, o desafio do

professor de Geografia na periferia é o de atuar nas "brechas": usar a fundamentação progressista do Currículo da Cidade como escudo e ferramenta para legitimar práticas que, na verdade, a estrutura burocrática tenta sufocar.

MATERIAIS E MÉTODOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADA

A pesquisa desenvolveu-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado na aplicação de uma prática pedagógica interdisciplinar em turmas do ensino fundamental. A escolha metodológica justifica-se pela possibilidade de compreender, em profundidade, as relações entre território, escola e sujeitos, a partir de uma experiência concreta vivenciada no cotidiano escolar.

A atividade proposta consistiu na elaboração de uma árvore genealógica, na qual os estudantes deveriam identificar, quando possível, os locais de nascimento de seus pais, avós e bisavós. Para isso, foi disponibilizado um esquema gráfico com espaços destinados ao nome do familiar e à cidade e estado de nascimento, contemplando até a geração dos bisavós. Ressalta-se que não houve obrigatoriedade no preenchimento de todas as lacunas, reconhecendo-se as dificuldades que muitas famílias enfrentam em relação ao conhecimento de sua ancestralidade.

Outro aspecto relevante da proposta foi a flexibilização da noção de parentalidade, permitindo que os estudantes registrassem como pais ou responsáveis aquelas pessoas que exercem efetivamente a função materna ou paterna, independentemente de vínculos biológicos. Essa escolha metodológica buscou respeitar a diversidade das configurações familiares presentes na escola.

Após a coleta das informações junto às famílias, os estudantes retornaram à sala de aula com as árvores genealógicas preenchidas conforme suas possibilidades. Em um segundo momento, foi construído coletivamente, em cartolina, um mapa do Brasil com a divisão dos estados, além de um pequeno mapa complementar da Europa e do continente africano. Nesse material, foram plotadas bolinhas coloridas indicando os locais de nascimento dos familiares, diferenciando as linhagens materna e paterna.

A visualização espacial dos dados permitiu que os estudantes percebessem concretamente a diversidade territorial presente na escola, criando condições para debates sobre migração, identidade, pertencimento e formação do espaço urbano.

RESULTADOS: A DIVERSIDADE REVELADA PELA ÁRVORE GENEALÓGICA E A DIMENSÃO RACIAL DO TERRITÓRIO

Os resultados da atividade evidenciaram uma expressiva diversidade socioterritorial entre os estudantes. Observou-se que, embora parte significativa das famílias tenha origem no próprio estado de São Paulo, há um número expressivo de pais e avós oriundos da região Nordeste e de Minas Gerais, refletindo os processos históricos de migração interna associados à industrialização e à urbanização da metrópole paulista. Esses deslocamentos, longe de serem eventos isolados, integram a própria constituição do espaço urbano periférico, marcado pela mobilidade forçada da classe trabalhadora em busca de acesso ao trabalho e à moradia.

A presença de famílias com origem africana, especialmente angolana, revelou fluxos migratórios internacionais mais recentes, relacionados a contextos políticos, econômicos e sociais específicos, que vêm redefinindo a composição socioterritorial das periferias urbanas. Essa diversidade, materializada no mapa construído coletivamente em sala de aula, possibilitou uma leitura ampliada do território como resultado de múltiplas trajetórias, temporalidades e histórias de vida, evidenciando que o espaço urbano é produto de processos históricos desiguais e racializados.

Durante as discussões, muitos estudantes relataram que nunca haviam refletido sobre suas origens familiares no contexto escolar. Esse dado evidencia uma lacuna significativa entre o currículo formal e a realidade vivida pelos educandos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o território vivido como elemento estruturante do ensino de Geografia. A invisibilização dessas trajetórias contribui para a naturalização das desigualdades e para o silenciamento das experiências que conformam o cotidiano das periferias.

Um aspecto fundamental dessa diversidade,

que não aparece de forma explícita apenas no levantamento das origens territoriais, mas que se manifesta de maneira latente no cotidiano escolar, refere-se à questão racial. Apesar de a maioria dos estudantes serem negros e pardos, observa-se baixa autoidentificação racial positiva, bem como a permanência de práticas de bullying relacionadas ao racismo. Soma-se a isso a escassez de ações pedagógicas voltadas à valorização das identidades negras e à promoção da auto afirmação, o que evidencia o caráter estrutural e naturalizado do racismo.

Essa dimensão racial do território dialoga diretamente com a formação histórica da cidade de São Paulo. Por muito tempo, consolidou-se uma narrativa dominante segundo a qual o desenvolvimento urbano, cultural e identitário da cidade estaria fundamentalmente associado à herança europeia, em especial italiana. No entanto, estudos como Nem tudo era italiano, de Carlos José Ferreira dos Santos, desconstroem esse mito ao evidenciar a presença significativa de populações pobres, negras e mestiças na cidade no final do século XIX e início do século XX, bem como os processos de expulsão dessas populações das áreas centrais em nome da modernização, do higienismo e da valorização imobiliária.

Essa leitura histórica permite compreender que a segregação racial e socioespacial observada hoje nas periferias paulistanas é resultado de um longo processo de produção desigual do espaço urbano, no qual a população negra foi sistematicamente empurrada para as margens da cidade. As trajetórias familiares dos estudantes, reveladas pela árvore genealógica, inscrevem-se nesse processo histórico mais amplo, marcado pela exclusão, pela mobilidade forçada e pela resistência cotidiana.

Nesse sentido, os resultados da prática pedagógica indicam que discutir diversidade socioterritorial sem abordar a dimensão racial do território implica uma análise incompleta da realidade. A leitura crítica do espaço exige reconhecer que raça, classe e território operam de forma articulada na produção das periferias urbanas e nas experiências vividas pelos estudantes. Ao tornar visíveis essas conexões, a atividade desenvolvida contribuiu para problematizar narrativas hegemônicas sobre a cidade e abriu possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e das desigualdades socioespaciais.

DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, PERIFERIA E OS LIMITES DO CAPITAL

A análise dos resultados, articulada ao referencial teórico, permite compreender que a dificuldade de incorporar a diversidade territorial no planejamento escolar não se limita à iniciativa individual do professor, mas está relacionada a condicionantes estruturais do sistema educacional. Conforme Mészáros (2005), a educação sob o capital tende a restringir práticas que promovam a consciência crítica, uma vez que estas questionam as bases da própria ordem social.

Paulo Freire (1968) propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo e na valorização das experiências dos educandos. No entanto, implementar essa perspectiva em um sistema educacional marcado pela padronização curricular, pelo controle do tempo escolar e pelas avaliações externas representa um desafio constante.

Apesar da leitura crítica e, em certa medida, pessimista de Mészáros sobre as possibilidades de transformação no interior da escola capitalista, este estudo dialoga com a perspectiva de que as experiências vividas nas margens do sistema podem conter potenciais disruptivos. Conforme Walter Benjamin, interpretado por Löwy (2005), as experiências históricas dos oprimidos carregam uma potência revolucionária capaz de romper com a linearidade da história dominante.

Nesse sentido, as escolas periféricas, ao lidar cotidianamente com realidades ainda não totalmente cooptadas pela lógica mercantil, podem se constituir como espaços de resistência. A valorização dos saberes territoriais, das memórias familiares e das trajetórias migratórias dos estudantes abre brechas para uma educação que, ainda que inserida no sistema, aponta para práticas emancipatórias.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o território exerce influência

direta e estruturante no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre os sujeitos e nas possibilidades pedagógicas construídas no interior da escola. Ao compreender a escola como parte integrante do território periférico no qual se insere, torna-se possível reconhecer que as desigualdades, conflitos, identidades e saberes que atravessam o espaço urbano também se manifestam no espaço educativo, condicionando práticas, discursos e relações.

A prática pedagógica da elaboração da árvore genealógica revelou uma ampla diversidade socioterritorial entre os estudantes, marcada por trajetórias de migração interna e internacional, pertencimentos múltiplos e histórias familiares atravessadas por processos históricos de exclusão e resistência. Ao tornar visíveis essas trajetórias, a atividade possibilitou uma leitura crítica do território e o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos e territoriais. Contudo, os resultados também evidenciaram que essa diversidade, quando não articulada a uma leitura crítica das relações raciais que estruturam a cidade, corre o risco de permanecer em um nível apenas descritivo, sem alcançar sua potência transformadora.

A incorporação da dimensão racial à análise revelou que a diversidade socioterritorial presente na escola periférica está profundamente atravessada por processos históricos de racialização do espaço urbano. A baixa auto identificação racial positiva, a permanência de práticas de racismo e bullying e a ausência de ações pedagógicas sistemáticas voltadas à valorização das identidades negras demonstram que o racismo opera como elemento estruturante tanto do território quanto do cotidiano escolar. Assim, reconhecer o território vivido implica, necessariamente, reconhecer a centralidade da questão racial na produção das periferias urbanas e nas experiências dos estudantes.

Nesse sentido, a valorização dos saberes e culturas locais demanda ir além do reconhecimento das origens territoriais ou das trajetórias migratórias. É fundamental promover o reconhecimento dos conhecimentos, práticas e tecnologias sociais produzidas nas periferias, sobretudo aquelas historicamente construídas pelo povo negro. Autoras e autores como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Muniz Sodré evidenciam que essas tecnologias negras — presentes nas formas de organização comunitária, nas práticas culturais, na oralidade, na musicalidade, nas estratégias de sobrevivência, no trabalho coletivo e nas redes de solidariedade — constituem modos legítimos de produção de conhecimento, sistematicamente desvalorizados pela lógica colonial e eurocêntrica que estrutura o currículo escolar. Reconhecê-las no espaço educativo significa romper com a hierarquização dos saberes e afirmar outras epistemologias, produzidas a partir das experiências negras e periféricas.

Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira na educação básica. Mais do que um dispositivo legal, essa legislação representa uma orientação ética e política para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização das contribuições históricas, culturais e sociais da população negra na formação da sociedade brasileira e do espaço urbano. No entanto, os resultados deste estudo indicam que a efetivação dessa lei ainda encontra limites no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados pela padronização curricular e pelo esvaziamento do debate racial.

Assim, incorporar o território vivido como categoria pedagógica no ensino de Geografia implica também assumir uma postura antirracista, que reconheça os estudantes como produtores de saberes e tecnologias sociais e culturais. Trata-se de tensionar a lógica curricular dominante, que tende a silenciar as produções periféricas e negras, e construir práticas educativas que afirmem o direito à memória, à identidade e à produção de conhecimento a partir das margens.

Por fim, este estudo aponta que, embora a escola esteja inserida em uma estrutura educacional orientada pela lógica do capital — que tende à reprodução das desigualdades sociais, espaciais e raciais —, as experiências desenvolvidas nos territórios periféricos podem constituir importantes espaços de resistência. Ao articular território, diversidade socioterritorial e questão racial, o ensi-

no de Geografia assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições do espaço urbano e de afirmar o direito à leitura, à produção e à transformação do mundo a partir das periferias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Rio de Janeiro, p. 223–244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38–51.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 67–82.

HARVEY, David. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. Espaços de esperança. São Paulo: Loyola, 2009.

HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

LÖWY, Michel. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex; GOMES, Flávio (orgs.). Territórios negros: etnicidade, identidade e resistência. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 57–76.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombo: espaço de resistência. In: RATTS, Alex (org.). Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 89–108.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza na virada do século (1890–1915). São Paulo: Annablume / FAPESP.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton et al. Território, globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2002.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

MIRIAM CRISTINA BARBOSA

RESUMO

A brincadeira constitui um dos principais meios pelos quais as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e estabelecem relações sociais. Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas, favorecendo experiências que integram imaginação, criatividade, interação, investigação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da brincadeira na Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e refletindo sobre o papel do professor na organização de contextos educativos que valorizem o brincar como linguagem própria da infância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no Currículo da Cidade de São Paulo e nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Jean Piaget, Tizuko Morchida Kishimoto, Loris Malaguzzi, Zilma Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Gilles Brougère. A análise evidencia que a brincadeira favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural, constituindo-se como uma experiência essencial para a construção da autonomia, da criatividade, da linguagem e das relações entre as crianças. Conclui-se que o brincar deve ocupar lugar central no currículo da Educação Infantil, sendo compreendido não como momento de descanso entre atividades, mas como prática pedagógica intencional que promove aprendizagens significativas e assegura o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincadeira; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social, cultural e emocional, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras. Essa concepção, consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a criança como sujeito histórico, social, competente e protagonista de suas aprendizagens, atribuindo ao brincar um papel central na construção do conhecimento.

Ao brincar, a criança interpreta a realidade, cria hipóteses, experimenta diferentes papéis sociais, resolve problemas, estabelece relações, comunica sentimentos e amplia sua compreensão sobre o mundo. A brincadeira constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam desejos, emoções, imaginação e criatividade, desenvolvendo aprendizagens que ultrapassam a simples aquisição de conteúdos escolares.

Historicamente, entretanto, o brincar nem sempre ocupou lugar de destaque nas instituições educativas. Durante muitos anos, foi compreendido como um momento de recreação ou recompensa, desvinculado dos processos de aprendizagem. Com os avanços das pesquisas sobre desenvolvimento infantil e das políticas públicas voltadas à infância, essa concepção foi sendo transformada. Atualmente, reconhece-se que brincar é uma forma privilegiada de aprender, sendo considerado um direito da criança e um dos eixos estruturantes da Educação Infantil.

Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère, Loris Malaguzzi e Zilma Ramos de Oliveira demonstram que a brincadeira desempenha papel fundamental na construção do pensamento, da linguagem, da criatividade, das relações sociais e da autonomia infantil. Embora apresentem diferentes perspectivas teóricas, esses autores convergem ao afirmar que o brincar constitui uma atividade indispensável ao desenvolvimento humano, permitindo que a criança atribua significado

às suas experiências e participe ativamente da construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa concepção ao estabelecer que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O brincar, portanto, deixa de ser entendido como atividade complementar e passa a constituir elemento organizador do currículo, integrando todos os Campos de Experiência e favorecendo aprendizagens significativas em diferentes contextos educativos.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa compreensão ao defender a organização de ambientes ricos em possibilidades de investigação, interação e participação, nos quais as brincadeiras sejam valorizadas como experiências culturais e educativas. Nessa perspectiva, cabe ao professor planejar contextos que respeitem os interesses das crianças, promovam sua autonomia e favoreçam o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da brincadeira na Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, refletindo sobre o papel do professor na mediação das experiências lúdicas e evidenciando a relevância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O DIREITO DE BRINCAR

A compreensão da infância sofreu profundas transformações ao longo da história. Durante muitos séculos, as crianças foram vistas como adultos em miniatura, sem que suas necessidades, formas de aprender e modos de viver fossem reconhecidos. Com os avanços das pesquisas sobre desenvolvimento infantil e a consolidação dos direitos da criança, passou-se a compreender a infância como uma etapa singular da vida, marcada por descobertas, experiências, interações e pela construção progressiva de conhecimentos.

Na Educação Infantil contemporânea, a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, competente para participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Essa concepção está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Cidade de São Paulo, que orientam práticas pedagógicas fundamentadas na escuta das crianças, nas interações e nas brincadeiras.

O brincar constitui um direito assegurado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelos documentos curriculares brasileiros. Não se trata apenas de uma atividade recreativa, mas de uma necessidade inerente ao desenvolvimento infantil e de uma forma privilegiada de participação da criança na cultura.

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Essa organização evidencia que brincar não representa um intervalo entre atividades consideradas mais importantes, mas constitui o próprio contexto em que as aprendizagens acontecem.

Ao brincar, a criança interpreta situações do cotidiano, experimenta diferentes papéis sociais, estabelece relações, desenvolve a imaginação e atribui significado às suas experiências. É nesse processo que amplia sua autonomia, fortalece vínculos afetivos e constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

Malaguzzi (2016), ao defender a existência das "cem linguagens da criança", reforça que o brincar constitui uma dessas formas de expressão, permitindo que a criança comunique pensamentos, sentimentos e hipóteses por meio do corpo, da imaginação, da arte, da música e das interações.

Assim, reconhecer o brincar como direito significa garantir tempos, espaços e contextos educativos que favoreçam experiências significativas, respeitando as características da infância e assegurando a participação ativa de todas as crianças.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir

de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Essa orientação representa uma mudança significativa na organização curricular, pois desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção de experiências que respeitem os modos próprios de aprender das crianças.

Nessa perspectiva, brincar deixa de ser compreendido como atividade complementar e passa a constituir elemento central da prática pedagógica. As brincadeiras favorecem investigações, experimentações, resolução de problemas, criação de hipóteses, construção da linguagem, desenvolvimento da imaginação e fortalecimento das relações sociais.

Segundo Kishimoto (2017), a brincadeira possui valor educativo porque possibilita que a criança desenvolva capacidades cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada. Ao brincar, ela toma decisões, cria regras, negocia conflitos, compartilha ideias, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre a realidade.

Piaget (1978) compreende a brincadeira como importante mecanismo de construção do conhecimento. Para o autor, durante os jogos simbólicos, a criança assimila experiências vividas, reorganiza conhecimentos e desenvolve estruturas cognitivas que favorecerão aprendizagens futuras.

Já Vygotsky (1998) destaca que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações e construa conhecimentos que ainda não conseguiria desenvolver sozinha. Nas brincadeiras, ela aprende a controlar impulsos, seguir regras, representar papéis e estabelecer relações sociais cada vez mais complexas.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa concepção ao defender que o brincar deve estar presente em todos os momentos da rotina da Educação Infantil, integrando diferentes linguagens e favorecendo experiências investigativas, criativas e colaborativas.

Isso significa que brincar não deve ser limitado ao parque ou aos momentos livres. As brincadeiras podem acontecer nas rodas de conversa, nas propostas de arte, nas investigações científicas, nas experiências matemáticas, nas explorações da natureza, na literatura infantil e em todas as situações em que as crianças participam ativamente da construção do conhecimento.

Portanto, compreender o brincar como eixo estruturante implica reconhecer que toda a organização da Educação Infantil deve favorecer tempos, espaços, materiais e relações que assegurem às crianças oportunidades permanentes de brincar, explorar, imaginar, criar e aprender.

AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Diversos estudos evidenciam que a brincadeira favorece o desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, culturais e emocionais. Essa compreensão encontra respaldo tanto nas teorias do desenvolvimento infantil quanto nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira.

Do ponto de vista cognitivo, brincar estimula a curiosidade, a criatividade, a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Ao construir castelos com blocos, organizar jogos, inventar histórias ou criar regras para uma brincadeira, a criança formula hipóteses, experimenta soluções e amplia sua capacidade de pensar.

No aspecto motor, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da coordenação ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, da percepção espacial e do controle corporal. Correr, pular, subir, equilibrar-se, manipular objetos e explorar diferentes materiais contribuem para o fortalecimento das habilidades motoras necessárias às experiências da infância.

As contribuições afetivas também são significativas. Durante as brincadeiras, as crianças expressam sentimentos, elaboram medos, enfrentam desafios e fortalecem sua autoestima. Ao representar situações do cotidiano, conseguem ressignificar experiências vividas e desenvolver estratégias para lidar com diferentes emoções.

No âmbito social, brincar favorece a convivência, a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. As brincadeiras coletivas exigem negociação, escuta, construção de regras, compartilhamento de materiais e resolução de conflitos, promovendo importan-

tes aprendizagens relacionadas à vida em grupo.

Brougère (2010) afirma que a brincadeira constitui uma prática cultural, pois as crianças aprendem brincando com outras crianças e reinterpretam continuamente os elementos presentes em sua cultura. Dessa forma, o brincar representa um espaço privilegiado de produção cultural infantil.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), as interações estabelecidas durante as brincadeiras impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando a linguagem, o pensamento simbólico e a capacidade de abstração.

Malaguzzi (2016) também ressalta que brincar favorece a expressão das múltiplas linguagens da criança, permitindo que ela comunique suas ideias por meio do desenho, da música, da dramatização, do movimento, da construção e da imaginação.

Assim, as brincadeiras constituem experiências educativas completas, nas quais diferentes dimensões do desenvolvimento acontecem de forma integrada. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas constrói conhecimentos, fortalece relações, amplia sua autonomia e participa ativamente da produção de sua própria cultura.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE BRINCADEIRA

Embora a brincadeira seja uma manifestação espontânea da infância, sua presença na Educação Infantil exige planejamento, intencionalidade pedagógica e organização de contextos que ampliem as possibilidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial como mediador das experiências infantis, criando condições para que o brincar aconteça de forma significativa, respeitando os interesses, as potencialidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que cabe ao professor organizar tempos, espaços, materiais e experiências que favoreçam a participação ativa das crianças. Essa organização não significa controlar o brincar ou dirigir todas as ações infantis, mas oferecer condições para que as crianças investiguem, criem hipóteses, experimentem, façam escolhas e construam conhecimentos por meio das interações.

Segundo Zilma Ramos de Oliveira (2011), a qualidade das experiências vividas pelas crianças depende diretamente da intencionalidade educativa presente na prática docente. O professor deve observar atentamente as brincadeiras, identificar os interesses do grupo, registrar as descobertas das crianças e planejar novas propostas que ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a observação assume papel fundamental. Ao acompanhar as brincadeiras, o professor identifica hipóteses construídas pelas crianças, estratégias utilizadas para resolver problemas, formas de comunicação, relações estabelecidas entre os colegas e aspectos do desenvolvimento que podem orientar futuras intervenções pedagógicas.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos ambientes educativos. Malaguzzi (2016) afirma que o espaço constitui o "terceiro educador", influenciando diretamente as experiências infantis. Ambientes ricos em materiais diversificados, elementos naturais, brinquedos não estruturados, livros, objetos de investigação e espaços amplos favorecem brincadeiras mais criativas e investigativas.

Além disso, cabe ao professor incentivar a autonomia das crianças, permitindo que escolham materiais, organizem brincadeiras, proponham desafios e participem das decisões relacionadas ao cotidiano da turma. Essa postura fortalece o protagonismo infantil e contribui para a construção de uma educação democrática e participativa.

Portanto, o professor não é apenas aquele que ensina por meio das brincadeiras, mas aquele que cria contextos nos quais as crianças possam brincar, imaginar, experimentar, conviver e aprender de maneira significativa.

OS DIFERENTES TIPOS DE BRINCADEIRAS E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

As brincadeiras assumem diferentes formas ao longo da infância, oferecendo oportunidades variadas de aprendizagem e desenvolvimento. Conhecer essas diferentes modalidades permite ao professor organizar propostas mais diversificadas, respeitando

os interesses das crianças e ampliando seu repertório cultural.

As brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como jogos simbólicos, ocupam lugar central na Educação Infantil. Nelas, as crianças representam papéis sociais, recriam situações do cotidiano, inventam personagens e constroem narrativas imaginárias. Segundo Piaget (1978), esse tipo de brincadeira favorece a assimilação da realidade e o desenvolvimento do pensamento simbólico.

As brincadeiras tradicionais, como amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, cirandas, cantigas de roda e parlendas, representam importante patrimônio cultural da infância. Além de promoverem o desenvolvimento motor, favorecem a socialização, o respeito às regras, a cooperação e a valorização das manifestações culturais transmitidas entre gerações.

Os jogos de construção também desempenham papel significativo. Utilizando blocos, caixas, peças de encaixe, sucatas e materiais naturais, as crianças desenvolvem noções espaciais, criatividade, resolução de problemas e pensamento lógico, ao mesmo tempo em que exercitam a cooperação e o planejamento coletivo.

As brincadeiras com elementos da natureza constituem outra importante possibilidade pedagógica. Terra, água, folhas, sementes, gravetos, pedras e areia despertam a curiosidade, estimulam a investigação científica e favorecem experiências sensoriais que ampliam a compreensão das crianças sobre o ambiente natural.

Também merecem destaque as brincadeiras corporais e musicais, que envolvem dança, movimento, expressão corporal, jogos rítmicos e exploração sonora. Essas experiências favorecem o desenvolvimento motor, a percepção corporal, a criatividade e a comunicação por meio das diferentes linguagens.

Brougère (2010) destaca que não existe uma única forma de brincar. Cada contexto cultural produz brincadeiras próprias, que são continuamente recriadas pelas crianças. Assim, cabe à escola valorizar tanto as brincadeiras tradicionais quanto aquelas criadas espontaneamente pelos grupos infantis, reconhecendo-as como importantes manifestações da cultura da infância.

A BRINCADEIRA NA BNCC E NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa concepção representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras ao afirmar que a brincadeira não constitui um momento secundário da rotina escolar, mas um contexto privilegiado para a construção de conhecimentos.

Os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se articulam-se permanentemente durante as brincadeiras, evidenciando que as crianças aprendem por meio das experiências que vivenciam em interação com outras crianças, adultos, espaços, materiais e diferentes linguagens.

Os cinco Campos de Experiência também dialogam diretamente com o brincar. Ao brincar, as crianças constroem relações sociais (O eu, o outro e o nós), exploram movimentos (Corpo, gestos e movimentos), experimentam diferentes formas de expressão artística (Traços, sons, cores e formas), ampliam a linguagem oral e a imaginação (Escuta, fala, pensamento e imaginação) e desenvolvem noções relacionadas ao espaço, ao tempo, às quantidades e às transformações (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa perspectiva ao compreender a brincadeira como experiência cultural e investigativa. O documento orienta que os professores organizem contextos educativos ricos em possibilidades de exploração, nos quais as crianças possam fazer escolhas, formular hipóteses, investigar fenômenos, construir conhecimentos e produzir cultura.

Outro aspecto valorizado pelo Currículo refere-se à documentação pedagógica. Registrar as brincadeiras por meio de fotografias, vídeos, relatos, desenhos e produções das crianças permite acompanhar os processos de aprendizagem e compreender como cada criança participa das experiências propostas.

Dessa forma, tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade reafirmam que brincar constitui elemento estruturante da Educação

Infantil e deve estar presente em todos os momentos da rotina, favorecendo aprendizagens integradas e significativas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA GARANTIR O DIREITO DE BRINCAR

Apesar dos avanços conquistados nas políticas educacionais brasileiras, o direito de brincar ainda enfrenta desafios nas instituições de Educação Infantil. Em muitos contextos, as brincadeiras são reduzidas para dar lugar à antecipação de conteúdos escolares, atividades repetitivas e práticas voltadas ao preparo para o Ensino Fundamental. Essa tendência desconsidera as especificidades da infância e compromete a qualidade das experiências educativas. Quando o brincar perde espaço, as crianças têm reduzidas as oportunidades de explorar, criar, imaginar, investigar e construir conhecimentos de maneira significativa.

Outro desafio refere-se à organização dos tempos e espaços escolares. Ambientes pouco estimulantes, excesso de atividades dirigidas, escassez de materiais diversificados e rotinas excessivamente rígidas limitam as possibilidades de participação infantil e empobrecem as experiências de aprendizagem.

A formação continuada dos professores também representa um aspecto fundamental. É necessário fortalecer estudos sobre a cultura da infância, o desenvolvimento infantil e o planejamento de contextos lúdicos que valorizem o protagonismo das crianças e reconheçam o brincar como prática pedagógica intencional.

Por outro lado, as possibilidades são inúmeras. A valorização dos espaços externos, das brincadeiras tradicionais, dos brinquedos não estruturados, das investigações na natureza, da documentação pedagógica e da escuta das crianças amplia significativamente a qualidade das práticas educativas.

A participação das famílias também fortalece esse processo. Ao compartilhar brincadeiras de sua infância, tradições culturais, jogos populares e experiências familiares, contribuem para enriquecer o repertório das crianças e aproximar a escola da comunidade.

Conclui-se que garantir o direito de brincar significa assegurar tempos, espaços, materiais e relações que respeitem a infância em sua plenitude. Uma Educação Infantil comprometida com esse direito reconhece que brincar é muito mais do que entretenimento: é uma forma de aprender, produzir cultura, construir vínculos, desenvolver autonomia e participar ativamente da vida em sociedade.

CONCLUSÃO

A brincadeira constitui um dos pilares da Educação Infantil e representa uma das formas mais significativas pelas quais as crianças constroem conhecimentos, estabelecem relações e compreendem o mundo que as cerca. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que o brincar ultrapassa a ideia de entretenimento ou de atividade espontânea, configurando-se como uma experiência educativa essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos exige a organização de contextos educativos que assegurem tempos, espaços, materiais e relações capazes de favorecer a brincadeira em suas múltiplas formas de manifestação. Nesse sentido, brincar constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam sentimentos, elaboram experiências, investigam fenômenos, produzem cultura e constroem aprendizagens de maneira ativa, significativa e prazerosa.

Os estudos apresentados ao longo deste trabalho evidenciam que autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère, Loris Malaguzzi, Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira convergem ao reconhecer o brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento humano. Embora fundamentados em diferentes perspectivas teóricas, esses pesquisadores demonstram que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, emocional e cultural, contribuindo para a construção da autonomia, da criatividade, da linguagem, da imaginação e das relações interpessoais.

A análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo reforça que as brinca-

deiras, juntamente com as interações, constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses documentos orientam que o brincar esteja presente em toda a rotina escolar, promovendo experiências que integrem os diferentes Campos de Experiência e assegurem às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Outro aspecto relevante discutido neste artigo refere-se ao papel do professor como organizador dos contextos de aprendizagem. A qualidade das brincadeiras depende da intencionalidade pedagógica presente na organização dos espaços, na seleção de materiais, na observação das crianças e na mediação das experiências. O professor não é responsável por dirigir todas as brincadeiras, mas por criar ambientes que despertem a curiosidade, incentivem a investigação, favoreçam a cooperação e ampliem as possibilidades de expressão e aprendizagem das crianças.

Também se evidenciou que a valorização das brincadeiras tradicionais, dos jogos simbólicos, das experiências corporais, das explorações da natureza e dos brinquedos não estruturados amplia significativamente o repertório cultural infantil e fortalece o protagonismo das crianças. Ao mesmo tempo, a documentação pedagógica e a escuta sensível permitem compreender os processos de aprendizagem que emergem das brincadeiras, orientando o planejamento de novas propostas e qualificando a prática docente.

Apesar dos avanços conquistados pelas políticas educacionais brasileiras, ainda persistem desafios relacionados à valorização do brincar nas instituições de Educação Infantil. A antecipação de conteúdos escolares, a redução dos tempos destinados às brincadeiras livres, a organização de rotinas excessivamente rígidas e a limitação dos espaços de exploração infantil demonstram a necessidade de fortalecer uma concepção de educação que reconheça o brincar como direito e como prática pedagógica fundamental.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito de brincar significa reconhecer a infância em sua integralidade e assegurar às crianças oportunidades para investigar, criar, imaginar, experimentar e construir conhecimentos em interação com outras crianças, com os adultos e com o ambiente. A brincadeira deve ser compreendida como elemento constitutivo do currículo da Educação Infantil, favorecendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e participativos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da importância da brincadeira na Educação Infantil, incentivando professores, gestores e pesquisadores a fortalecerem práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças, valorizem a cultura da infância e promovam contextos educativos mais acolhedores, democráticos e humanizadores. Investir no brincar é investir em uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças e com a construção de uma sociedade mais sensível, inclusiva e respeitosa às múltiplas formas de aprender e viver a infância.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 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.

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

O QUE PODE O CORPO?
O MOVIMENTO CORPORAL COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

RESUMO

Há uma potência do corpo no processo de aprendizagem infantil reside na sua capacidade de ser o principal meio para o conhecimento nessa etapa da vida. Na infância, a principal forma pela qual a criança aprende e se desenvolve, é utilizando seu próprio corpo de forma ativa; movimentando-se, experimentado e sentindo. É por meio do gesto, da exploração dos sentidos, do toque e da motricidade- correndo, desenhando, equilibrando-se- que as conexões neurais se fortalecem, construindo a base para competências cognitivas complexas, como a linguagem, raciocínio lógico e a criatividade. Mesmo diante de tamanha potência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, infelizmente o movimento corporal no contexto escolar constantemente funciona como uma moeda de troca utilizada pelo educador. A imobilidade física funciona como uma espécie de punição, e a liberdade destes movimentos como um prêmio. Tal postura evidencia que a liberdade de movimento representa prazer e satisfação, enquanto a repreensão dos mesmos causa desconforto e insatisfação. Surge, portanto, o questionamento: se realmente o movimento consiste em uma forma de expressão porque impedir a criança de movimentar-se ao invés de estimulá-la para o aprimoramento destes movimentos, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua comunicação/ expressão? O presente estudo abordará a cultura do movimento corporal no contexto educacional, visando sua contribuição para o desenvolvimento da comunicação e expressão da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento, expressão, educação, criança.

INTRODUÇÃO

O ser humano age e interage com o meio no qual vive através de seus corpos, especificamente através das ações motoras realizadas por ele. O movimento proporciona ao indivíduo a possibilidade da comunicação significativa, a interação e vida social, além do aprendizado.

Há uma profunda poética na forma como a criança descobre e inventa o mundo através do próprio corpo: cada salto, gesto desajeitado ou corrida sem rumo é uma forma primordial de linguagem e poesia viva. Muito antes de dominar a palavra falada ou escrita, é no movimento, na dança espontânea e no toque que ela traduz suas emoções, fantasia realidades e inscreve suas primeiras memórias no espaço. O desenvolvimento infantil, quando liberto das amarras da imobilidade, revela-se como uma obra em constante criação, onde o corpo não é apenas o suporte da vida, mas o próprio instrumento poético pelo qual a criança sente, imagina e se faz presente no universo.

Porém, o movimento no contexto escolar ainda se depara com pré-conceitos quanto ao seu uso em sala de aula. Infelizmente o movimento ainda é visto como sinônimo de bagunça e desorganização. "Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia." (TARDY, 1976).

Solange arruda (1988) afirma na introdução de seu livro "Arte do movimento" que: "é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças".

A idade pré-escolar proporciona a vivência da exploração e desenvolvimento dos movimentos corporais, não somente como forma de atender ás necessidades diárias, mas como ferramenta para a exteriorização de pensamentos, sentimento, ideias e ideais, e emoções retraídas.

A cultura do movimento deve ser estimulada por conta de todos os benefícios que proporciona ao desenvolvimento integral do indivíduo. A corporeidade da criança em seu fato de existir, deve ser alvo de estímulo constante, centralizada na direção do conhecer mais, o que consequentemente resultará em um futuro com uma melhor qualidade de vida que a corporeidade, motricidade e

psicomotricidade proporciona ao indivíduo. Este estudo busca, portanto, explanar sobre a psicomotricidade, a motricidade e o movimento corporal e seu uso para a expressão e comunicação humana, abordando desde os estímulos a estruturação do movimento na infância - motricidade e psicomotricidade – até seu uso como elemento de expressão artística no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE PARA A CRIANÇA

Segundo Kolyniak Filho (2007) A motricidade refere-se direta e exclusivamente ao ser humano, diferentemente do movimento, que se refere á um conceito físico aplicado á qualquer corpo que possua a capacidade de se mover/ movimentar. A motricidade é resultado de heranças biológicas e socioculturais. Isto nos permite compreender que as habilidades e capacidade motoras dos indivíduos são consequentes de um processo de aprendizado que ocorreu em determinado lugar e tempo (histórico), pertencente á um determinado grupo social produtor de uma particular cultura. A motricidade significa também a intencionalidade do movimento. Ela é repleta de significados. Os movimentos são associados a intencionalidades do indivíduo que usa seu corpo para atingi-lo. Também é importante ressaltar que, ainda segundo o autor acima referenciado, a motricidade é a representação de uma forma concreta de interação social do ser humano com o espaço e com seus semelhantes. Ela é a expressão da atividade humana. Todas as relações interpessoais acontecem pelo movimento, e nenhum sentimento pode ser exteriorizado sem a intervenção motora.

Kolyniak Filho (2007), ressalta ainda a importância e a necessidade da compreensão da motricidade no ambiente escolar, apontando que uma das melhores formas de seu estímulo é por meio do incentivo à atividade física direcionada e o encorajamento ao movimento.

> Quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha se erguer. (Freire, 2010, p. 114).

É preciso compreender que o ser humano não desenvolve o seu aprendizado somente com a sua inteligência e estrutura cognitiva. Ele apreende saberes com todo o corpo, com a imaginação, com sua sensibilidade. Por isso, os comportamentos devem ser propostos aos alunos não porque eles não se comportam, mas porque eles existem. É possível educar sem confinar, mas infelizmente o uso do confinamento e imobilidade física se tornou cotidiana no contexto escolar e isto é o contrário do que propõe a psicomotricidade.

Finalizaremos este capítulo com a afirmação de Moreira (2008, p.88) referente à formação profissional da motricidade:

> Viver é conviver, e na convivência não nos relacionamos apenas com a faixa etária ou com os mesmos grupos sociais. Nosso dia a dia é permeado de relações múltiplas, de gênero, de grupos de interesse, de localizações geográficas de moradia, de deslocamentos para o trabalho...assim, a área da Motricidade Humana, em sua formação profissional, deve proporcionar uma aprendizagem que leve em consideração esta diversidade.

> Entendo por "expressão" toda emissão consciente ou não de sinais e mensagens. (SALZER, 1982, p.19). Baseados na afirmação de SALZER, podemos afirmar que há uma expressão presente em todos os gestos e movimentos do corpo humano. O homem está em constante expressão e estes gestos e expressividade revelam sentimentos, emoções e pensamentos em uma constante e significativa relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro.

> Expressão corporal é... uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, sentimentos, e pensamentos com seu corpo, integrando- o assim, às suas outras linguagens expressivas, a fala, a escrita, o desenho. (STOKOE, 1987, p.15)

A expressão corporal caracteriza-se, portanto como a capacidade de exteriorizar sensações, pensamentos e emoções através do corpo em movimento.

As formas pelas quais o corpo emite expressões e exteriorizações de emoções internas são os gestos, a postura, o olhar e a tonalidade vocal. A partir das evidencias transmitidas por essas variáveis, é possível a intervenção para a melhoria da comunicação através da utilização do corpo.
A importância que damos ao corpo deve estar baseada na concepção que quanto mais formas de expressão forem desenvolvidas pelo ser humano, maior será sua riqueza em questões de comunicação interpessoal e consequentemente seu processo de socialização.
O corpo não é o meio de expressão mais importante, mas é mais um meio para a exteriorização de questões internas presentes no ser humano.
Sendo tão importante, gostaríamos que a expressão corporal tivesse seu espaço garantido nas escolas, porém a cultura do movimento ainda é pouco utilizada na educação.

Por que parece que a educação e a tradição temem o prazer? Porque temos a impressão de que se colocarmos o prazer à frente de nossas iniciativas, como sentido de nossas ações, perdemos a verdadeira vida e estaremos reduzidos a condutas fúteis e sem futuro? (ROBLE, 2008, p.100)

EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Diz um velho proverbio hindu que o corpo é uma cidade que tem cinco portas, referenciando-se aos órgãos responsáveis pelos cinco sentidos, indicando que o aprendizado prático acontece pelo desenvolvimento de cada sentido e da inteligência afetiva, cognitiva e social. (SOUZA NETO, 2000)
Ainda de acordo com o autor acima referenciado, o corpo é um lugar onde o mundo divide-se em seus diversos significados da realidade, o que constitui um universo singular, que é o universo humano.
O corpo é um universo repleto de vida para a vida, porém ainda com tanha importância e riqueza, a escola ainda restringe as ações motoras desde a primeira etapa da educação básica.
A primeira etapa da educação básica proporciona grande espaço para o trabalho com as expressões corporais. Os eixos para o desenvolvimento deste trabalho são: o autorreconhecimento do esquema corporal; a interação com o mundo externo por meio da exploração e a socialização com o outro.
No eixo autorreconhecimento os alunos devem compreender e reconhecer o próprio esquema corporal: a localidade de seus membros, a função de cada um deles e como eles são, pois isso criará na criança uma consciência corporal sobre seu próprio desenvolvimento.
No eixo Relação com o outro o ideal é explorar a forma pela qual o corpo se comunica socialmente. No ambiente escolar, isso significa proporcionar experiências em que o estudante compreenda o próprio gesto não apenas como ação individual, mas como um convite ao diálogo, à empatia e ao respeito mútuo. Ao trabalhar a cooperação nos jogos, a dança expressiva, a escuta atenta do olhar do colega e a construção coletiva de dinâmicas corporais, a escola permite que as crianças aprendam a ler a linguagem do outro e a negociar espaços sem a necessidade da imposição ou da violência. Assim, a dimensão relacional do corpo se consolida como uma potente ferramenta pedagógica para a formação de sujeitos mais conscientes, solidários e abertos à convivência em sociedade.
O uso do corpo em relação ao conhecimento do mundo e dos objetos se dá através da exploração dos sentidos – tato, olfato, visão, audição e paladar. O uso do corpo em relação ao conhecimento do mundo e dos objetos se dá através da exploração dos sentidos – tato, olfato, visão, audição e paladar. No cotidiano escolar, essa investigação multissensorial é a porta de entrada para que a criança perceba texturas, formas, pesos, sons e nuances do ambiente, transformando sensações em conceitos concretos e significativos. Ao pegar, cheirar, ouvir e vivenciar diretamente os elementos ao seu redor, o estudante deixa de ser um mero espectador passivo da informação transmitida e passa a ser o sujeito ativo da sua própria descoberta. Assim, a valorização das experiências sensoriais no processo pedagógico não apenas amplia o repertório cognitivo, mas conecta o aprender ao prazer, tornando o

conhecimento uma construção viva, encarnada e profundamente integrada à vida.
Na educação infantil há a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho concreto e satisfatório para o estímulo à expressão corporal, compreendendo que a exploração do corpo e das formas de expressão por meio dele são fundamentais para o pleno desenvolvimento das potencialidades de comunicação humana.

[...] o corpo, os gestos e as práticas corporais devem ser interpretadas e decifradas, mais ou menos, como se decifram os símbolos do inconsciente - pois desde cedo aprendemos a absorvê-los de modo tão consciente como aquele pelo qual adquirimos as regras do idioma que falamos. (RODRIGUES, 1987, p.93 apud BRASILEIRO, 2008).

A expressão corporal é tão complexa quanto a linguagem verbal e ambas as linguagens possuem limitações. Enquanto as palavras muitas vezes falham em traduzir sentimentos profundos, intuições e nuances afetivas que só o gesto, o olhar e a postura conseguem manifestar, o corpo, por sua vez, pode esbarrar na dificuldade de comunicar conceitos abstratos e construções teóricas elaboradas sem o suporte da fala. Nenhuma delas é autossuficiente ou superior à outra; é justamente no diálogo contínuo entre o dito e o corporificado que o ser humano encontra a totalidade da sua capacidade de se expressar, aprender e se relacionar com o mundo.
A expressividade por meio do movimento corporal acaba não sendo tão utilizada e é demonstrada apenas em gestos cotidianos. No contexto escolar, essa limitação se torna ainda mais aparente quando o espaço da sala de aula reduz o corpo a um mero receptor passivo, relegando a gestualidade e o movimento apenas aos momentos de intervalo ou a tarefas operacionais, como sentar, levantar e copiar do quadro. Ao ignorar o potencial comunicativo, criativo e cognitivo do gesto, a escola deixa de explorar o corpo como uma ferramenta ativa de aprendizagem, podando a espontaneidade da criança e privando o processo pedagógico de uma das linguagens mais ricas de exploração e leitura do mundo.

Quando o movimento corporal é reprimido, limita-se também a liberdade. O ser humano é um ser completo em sua totalidade e, para sua formação integral necessita de uma infância sadia para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.
O controle dos corpos na escola — exercido por meio do alinhamento de carteiras, horários rígidos para ir ao banheiro e a exigência de imobilidade — é historicamente utilizado como a principal ferramenta de manutenção da disciplina. Essa abordagem baseia-se na ideia de que um corpo contido reflete uma mente focada, mas, quando levada ao extremo, produz o efeito oposto no processo de aprendizagem. A necessidade constante de autorregulação física consome a energia cognitiva do estudante, gerando cansaço, ansiedade e desinteresse. Ao ignorar que o corpo também aprende e se expressa pelo movimento, a rigidez excessiva transforma a sala de aula em um ambiente de mera obediência, prejudicando a autonomia, a criatividade e a assimilação real dos conteúdos.
A consciência corpórea é um direito do indivíduo independentemente da idade. Conhecendo o próprio corpo, a criança aprende a amá-lo e respeitá-lo. Considera-se então que a prática corporal com crianças na primeira etapa da educação básica deve ser estimulada, pois necessita ser compreendida como uma das necessidades infantis.
O movimento pode ser compreendido como um aprendizado do mundo pelo agir. Neste enfoque o movimento é fundamentalmente uma ação dialógica. KUNZ (1998, p. 8) ao analisar o movimento, evidencia quatro aspectos para a análise:

- O sujeito autor - o movimento é uma ação de sujeitos, tendo como enfoque que o sujeito do movimento é a primeira referência na mediação com o mundo através de movimentos no esporte, na dança, no jogo, etc.
- A situação - o movimento é uma ação vinculada a uma determinada situação que ocorre por intermédio de movimentos no jogo, esporte, dança, conteste, brinquedo etc.
- A modalidade - uma determinada realidade na realização de movimentos configura-se a partir de um determinado entendimento nas relações de tempo e espaço que envolva

movimentos no jogo, esporte, dança, conteste, brinquedo etc.
- O significado – o movimento é uma ação relacionada ao significado, ou seja, os movimentos e as suas referências constituem-se quase sempre numa pré-condição normativa.

Em um contexto geral entende-se que há uma concepção dialógica do movimento que objetiva compreender o mundo através da ação, pois o ser humano em movimento realiza descobertas e conhecimento próprio, analisando sua corporeidade e a do próximo.
A educação infantil é caraterizada pelo primeiro espaço forma de educação em âmbito nacional. Por ser, portanto, a primeira etapa da educação básica, o professor deve compreender que a escola é um espaço de direitos humanos e de uma movimentação no sentido de aprendizados e encontros corporais para garantir a vida, de forma individual ou coletiva.
Sendo assim a preocupação do educador nesta etapa da educação deve centralizar-se em ações que comtemplem a corporeidade, ludicidade, jogo e brincadeira, motricidade e psicomotricidade.
Segundo Vannier e Gallahue (1978), é importante se ter nos planejamentos da educação Infantil, atividades direcionadas e desafiantes a capacidade motora da criança, atividades essas que proporcionem diferentes sensações em seu cotidiano escolar, usando abundantemente seus músculos, pois desta forma haverá uma colaboração significativa com o desenvolvimento integral da criança, que adquirirá maior controle e segurança em seus movimentos.
Nista- Picollo (1993, p.62) completa tal afirmação fazendo a seguinte observação:

Os movimentos exploratórios que contribuem para desenvolvimento da força, da agilidade, da flexibilidade precisam ser usados. As acrobacias que proporcionam um autoconhecimento, os movimentos ritmados, e aas habilidades de percepção visual, auditiva e corporal são movimentos fundamentais.

A inteligência da criança é desenvolvida através de uma determinada exigência de organização perceptiva e estruturação do EU e do MUNDO. A partir daí, ela começa a ampliar seus espaços de exploração através de atividades motoras essenciais para seu desenvolvimento. Segundo Sérgio (1982, p.16) é "pela atividade motora que o homem corporiza o sentido que imprime à sua vida".

UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL
Ao pensar na Pedagogia do Movimento e seu uso como metodologia de ensino, estamos nos direcionando para uma mudança de paradigmas educacionais.
Para superar esse modelo tradicional, surge a necessidade de um novo paradigma educacional que reconheça o corpo não como um obstáculo a ser disciplinado, mas como um aliado fundamental no desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem propõe substituir a imobilidade e a obediência cega pela movimentação consciente, por espaços dinâmicos e pela aprendizagem ativa, onde o movimento, o jogo e a expressão corporal são integrados organicamente à construção do conhecimento. Ao libertar os estudantes da rigidez postural e das restrições corporais punitivas, a escola cultiva um ambiente mais acolhedor e estimulante, promovendo a autonomia, o bem-estar emocional e um engajamento genuíno com o saber.
Pierre Weil (2000) comenta sobre diferenças básicas que surgem na ruptura de um paradigma e no início de um novo. Ele denomina este processo de holístico. Segundo Weil (2000, p. 116) a perspectiva holística refere-se à incorporação e plenitude de pensamentos das experiências proporcionadas pela vivência humana e suas ações:

"Holístico é o espaço de encontro de tudo o que a mente humana separa e separou através dos tempos; holístico é o encontro do novo com o antigo, do convencional e não convencional; holístico é a descoberta da natureza da natureza, da vida da vida, da consciência da consciência. (Weil, 2000, p. 116).

Compreendemos mediante essa citação, compreendemos que a educação vem de um paradigma que se constituía pela informação e ensino limitado á questões intelectuais por métodos de memorização e razão.

O paradigma de educação holístico tem sua centralização no processo de formação integral do indivíduo, em um processo de harmonização e plenitude do desenvolvimento das sensações, sentimentos, emoções, razão e intuição. Este paradigma educacional requer novos olhares, novas formas de compreensão da educação.

CONCLUSÃO

Diante da reflexão feita neste estudo, compreende-se a importância do estímulo ao movimento na educação por suas colaborações no desenvolvimento físico, motor, afetivo, social da criança.

O corpo é responsável pela vivência, pela exploração do ambiente e adaptação ao meio, e a liberdade de movimentos constitui a possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano.

A dança é uma expressão artística repleta de sentimentos e de significados, onde a razão dá lugar à emoção, e o corpo materializa a expressividade das emoções mais sinceras existentes no ser humano.

A infância é a fase de desenvolvimento em que o movimento se faz presente de forma mais intensa; a necessidade de correr, pular, dançar, escalar, andar é a forma pela qual a criança explora o mundo, conhece a si mesma e se socializa. Um fato relevante é que o desenvolvimento psicomotor da criança interfere diretamente em sua aprendizagem futura; e por este motivo a psicomotricidade deve ser alvo de estímulo na educação infantil, objetivando o exercício psicomotor mediante atividades físicas de caráter lúdico.

Na infância a expressividade infantil se manifesta de forma lúdica, através de brincadeiras onde há a representação de papéis sociais; porém esta exteriorização de sentimentos e emoções também podem ser estimuladas por meio do movimento corporal através da dança como manifestação artística.

O professor deve exercer o papel de mediador durante o processo de estímulo a cultura do movimento, criando um ambiente propício à expressividade corporal, proporcionando tempo, espaço liberdade de expressão para que os alunos manifestem através de movimentos intencionais medos, angústias, anseios, alegria, tristeza, euforia etc.

Esse processo de transformação exige, fundamentalmente, que o professor ressignifi
i
que sua prática pedagógica e desconstrua a visão de que a aprendizagem ocorre apenas "da cabeça para cima". Para promover o desenvolvimento integral, o educador precisa superar metodologias arcaicas que enxergam o corpo da criança como um mero receptor passivo a ser contido, passando a reconhecê-lo em suas dimensões biológicas, afetivas e expressivas. Romper com práticas regidas pela imobilidade e pela punição corporal significa adotar um olhar mais empático e sensível, no qual o movimento e a liberdade espacial são planejados intencionalmente como caminhos para enriquecer a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa do estudante.

A escola tem a função de ser um espaço acolhedor e desafiante, proporcionando novas maneiras do aluno apender a fazer, apender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser.

Este estudo caracteriza-se como uma base norteadora para educadores que atuam nas escolas de educação básica do território nacional; a fim de levá-los a refletir e compreender o processo de desenvolvimento humano através do movimento corporal; ampliando a visão do uso da dança e exploração da cultura do movimento no espaço escolar visando promover o aperfeiçoamento da expressividade infantil, proporcionando uma nova forma de comunicação e expressão que difere das já utilizadas pela criança.

Por fim espera-se que os educadores sejam mais ousados em suas práticas, inovando suas aulas com o uso de ferramentas e metodologias dinâmicas, interessantes e eficazes para uma aprendizagem significativa, visando não somente a formação do cidadão crítico pensante que conhece seus direitos e cumpre com seus deveres diante da sociedade, mas como pessoas sensíveis, que sentem, pensam, se emocionam, agem e reagem a estímulos emocionais. A valorização do corpo em movimento é a valorização de uma mente em exercício, pois os movimentos corporais que expressam sentimentos e pensamentos são intencionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. ° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física Brasília: MEC/ SEF, 1997.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... In.: MOREIRA, W.W. (Org.). Educação Física e esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 2010.

KOLYNIAK FILHO, C. Qualidade de vida e motricidade. In.: MOREIRA, W.W. (Org.). Qualidade de vida: complexidade e educação. Campinas: Papirus, 2007.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. Revista brasileira de ciências do esporte, Número Especial Comemorativo dos 20 anos de Fundação – setembro, 1998, p. 4-11.

MOREIRA, W.W. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da motricidade humana para a Educação Física. In.: GOLIN, C, H. et al. (Org.). Educação Física e Motricidade: discutindo saberes e intervenções. Dourados: Seriema, 2008.

_____. (Org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXi. Campinas: Papirus, 2010.

NISTA – PICCOLO, V, L. A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In.: DE MARCO, A. (Org.). Pensando a educação motora. Campinas: Papiros, 1995.

_____. (Org.). Educação Física escolar: ser ... ou não ter? Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Roble, O. Transvaloração do corpo: notas para uma educação ético-estética. Campinas, SP. 2008.

Salzer, J. A Expressão Corporal: Uma disciplina da comunicação. São Paulo, SP: DIFEL, 1983.

SOUZA, S.J.; KRAMER, S. Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VANNIER, M.; GALLAHUE, D. Teaching Physical Education in Elementary Schools. 6. ed. Philadelphia: Sounders, 1978.

WEIL. Pierre. A mudança de sentido e o sentido da mudança. Rio de janeiro: editora Rosa dos ventos, 2000.

RESUMO
A arte visual representa um papel fundamental na formação humana, pois contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, além de sociais, o que vem a ser essencial para o processo de ensino e aprendizagem e para a atuação do indivíduo na sociedade. Em tempos marcados pela constante circulação de imagens e de diversidades culturais, faz-se de suma importância uma educação no que diz respeito ao olhar, ao interpretar imagens e mensagens provenientes de diferentes manifestações artísticas. E com isso potencializar, não apenas no que diz respeito a interpretações, mas também no que diz respeito a despertar a imaginação e no incentivo a criação de novas ideias. O que se justifi
ca pelo fato de que durante a uma produção artística o estudante é convidado a conhecer e experimentar experiencias que envolvem a combinação de cores, a elaboração de soluções e a expressão de sentimentos de maneira singular. Em suma, o ensino de artes visuais na educação básica, fortalece a criatividade pois essa prática permite ao estudante conhecer diferentes culturas, épocas, estilos e diferentes maneiras de interpretar o mundo, além de ser favorável à autonomia intelectual, visto que durante este processo, o estudante aprende a fazer escolhas, resolver problemas, testar hipóteses, e o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal, apresentar a importância destas habilidades presentes no ensino de artes visuais na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento; aprimoramento e reflexão

ABSTRACT
Visual art plays a fundamental role in human development, as it directly contributes to the development of cognitive, emotional, and social skills, which is essential for the teaching and learning process and for the individual's role in society. In times marked by the constant circulation of images and cultural diversity, education regarding observation, interpreting images and messages from different artistic expressions, is of paramount importance. This empowers not only interpretation but also the awakening of imagination and the encouragement of new ideas. This is justified by the fact that during artistic production, the student is invited to explore and experience situations involving the combination of colors, the development of solutions, and the expression of feelings in a unique way. In short, teaching visual arts in basic education strengthens creativity because this practice allows students to learn about different cultures, eras, styles, and different ways of interpreting the world. Furthermore, it fosters intellectual autonomy, since during this process, students learn to make choices, solve problems, and test hypotheses. The main objective of this research is to present the importance of these skills in teaching visual arts in basic education.

KEYWORDS: development, improvement, and reflection

INTRODUÇÃO

O ensino de arte contribui para o desenvolvimento integral do ser humano no que diz respeito a construção da identidade, estímulo da criatividade, fortalecimento do pensamento crítico, ampliação da sensibilidade, além de promover a compreensão da diversidade cultural. A arte acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, sendo uma das primeiras formas de comunicação e expressão humana, como justificativa a essa afirmação podem ser citadas representações como as pinturas rupestres, esculturas, músicas, dança, além das representações teatrais, o que comprova que o ser humano sempre utilizou a linguagem artística para registrar sua história e compartilhar sobre seus conhecimentos.

O presente trabalho de pesquisa tem o objetivo de tratar sobre a importância do ensino das artes visuais na educação básica uma vez que o ensino de arte na educação

contemporânea vai além da perspectiva da produção artística, assumindo um papel formativo ao estimular a experimentação, reflexão crítica, observação e imaginação.
Esta pesquisa se trata de reflexões sobre o ensino de arte na educação básica como um componente curricular indispensável para a formação integral do estudante e a necessidade de aprimoramento e inovações constantes para que atenda a todas as demandas.
A questão reflexiva que embasa a presente pesquisa formula-se assim sendo: Qual a contribuição do ensino de artes visuais na educação básica no campo cognitivo, emocional e na construção da identidade e do pensamento crítico?
Na atualidade, o ensino de artes visuais vai além das formas tradicionais como pintura, escultura, desenho, gravuras, arquitetura, artefatos. Com o avanço tecnológico, para o ensino de arte se faz necessário momentos de estudos para identificar e distinguir sentimentos, sensações e ideias para que os objetivos sejam atingidos com maior facilidade despertando interesses e favorecendo o engajamento do estudante.
Sobre isso, Arendt (1979 apud BARBIEIRI, 2012, p.146) ressalta que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo.

A revisão bibliográfica foi composta em 3 etapas que são:
1a Etapa: Definir a pergunta problema através do levantamento de um tema que resultará na questão norteadora que será respondida: Neste estudo a pergunta de pesquisa é: Qual a contribuição do ensino de artes visuais na educação básica no campo cognitivo, emocional e na construção da identidade e do pensamento crítico?
2a Etapa: Seleção do material pesquisado. A seleção se dera pela escolha de autores que tratam do tema a contribuição do ensino de artes visuais para a educação básica, a fim de entender melhor o processo cognitivo, emocional e suas contribuições ao desenvolvimento do educando.
3a Etapa: Fazer leitura começando com os títulos e em seguida, os resumos contendo pontos relevantes para uma melhor reflexão sobre o assunto e por último, seleção de manifestações dos autores selecionados, relacionando-os a pesquisa em questão.
Os descritores utilizados foram: desenvolvimento, aprimoramento e reflexão.

O ENSINO DE ARTE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo é a evolução de capacidades mentais e intelectuais de uma pessoa o que engloba raciocínio, memória, atenção e linguagem, abrangendo também capacidades no que diz respeito a como se aprende, como se processa informações e como compreende-se o mundo desde a infância até a vida adulta. E o ensino de artes visuais ocupa um papel essencial neste processo de formação humana, o que vai além da aprendizagem técnica, pois as atividades artísticas mobilizam diferentes processo mentais.
De acordo com (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas.

Diante do exposto, fica evidente a contribuição da educação básica neste processo de desenvolvimento cognitivo, atuando como mediadora entre esse conhecimento de mundo e o estudante que irá explorar sons, cores, gestos, texturas, sensações e assim

desenvolver diferentes percepções significativas.
Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 2010 p.85):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter signifi-
i
cativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Neste contexto a escola atua oferecendo oportunidades para que o estudante não só se aproprie dos conhecimentos acerca de técnicas e materiais, como também para que o estudante aprenda a se expressar de forma espontânea e pessoal, além de se tornar capaz de analisar o contexto da atividade reconhecendo quais os benefícios que ela traz.
Conforme afirma Almeida (1992, p. 48).

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?".

A educação básica propicia ao estudante, além de conteúdos teóricos, atividades artísticas onde há a oportunidade de criação e de entender símbolos que expressem sentimentos e pensamentos críticos e para que os objetivos sejam alcançados, as aulas devem ser planejadas e orientadas onde o professor atua como um observador sensível que sempre busca inovar e trazer novas técnicas e recursos a serem explorados, contribuindo assim, para o desenvolvimento integral do estudante neste campo.
Lavelberg (2003, p. 12) afirma que:

É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

Um currículo escolar organizado com a função de construir e facilitar a mediação de conhecimentos, incentivando a reflexão e o pensamento crítico, além de apresentar e respeitar a diversidade cultural, depende de como esse conhecimento é transmitido, pois na atualidade, o ensino de artes visuais, por exemplo, vai além de técnicas, foca na formação crítica do estudante, valorizando a cultura visual cotidiana e a experimentação prática guiada por diretrizes sociointeracionistas, com isso o profissional que atuará como mediador neste processo, necessita acompanhar as demandas, pois hoje, esse profissional atua de forma estratégica, conectando a criatividade com o desenvolvimento integral do estudante e as metas da instituição de ensino.
De acordo com JOLIBERT apud ANDRADE, (1994, p. 06)

No novo conceito de papel social da educação, a escola tem a função de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais.

Um professor bem-preparado também valoriza a diversidade cultural e incentiva o contato dos estudantes com artistas de diferentes épocas, estilos e contextos sociais. Dessa forma, amplia o repertório cultural da turma e promove o respeito às diferentes formas de criação e interpretação artística. Além disso, o ensino de Artes Visuais pode dialogar com outras áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada.

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL POR MEIO DA ARTE VISUAL.
A arte visual é uma importante forma de expressão humana onde o indivíduo pode se comunicar, trocando ideias, sentimentos e

experiencias. Em contextos educacionais, sociais e terapêuticos, a arte visual oferta diferentes meios para que isso aconteça, como por exemplo imagens, cores, formas e texturas, além de conteúdos e experiencias que evidenciam o valor cultural e estético o que desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e favorecendo a criatividade, o autoconhecimento e a capacidade de lidar com diferentes emoções.
Segundo Carvalho (2000), sendo a arte uma forma de expressão que se manifesta por meio da linguagem comunicativa simbólica é um produto da intuição e da observação passando pelo campo das emoções e do conhecimento, do talento que vai além da técnica e da criatividade.
Como bem se sabe, nem sempre expressar sentimentos por meio da linguagem verbal vem a ser uma tarefa fácil e a arte visual vem como um instrumento facilitador, pois emoções, como medo, tristeza, alegria ou ansiedade, podem ser representadas de forma mais espontânea por meio de desenhos, da pintura, da fotografia, da escultura ou da colagem. Uma vez que, ao produzir uma obra, o indivíduo organiza pensamentos, externaliza emoções e desenvolve maior consciência a respeito de seus próprios sentimentos.
Duncan (2007), afirma em sua obra a respeito do presente tema que as emoções são formas de comunicação primária o que para o autor vem a ser mais importante do que as palavras, afirma ainda que se as palavras não são acompanhadas das emoções apropriadas, dificilmente serão acreditadas, o que reforça a ideia de que o ser humano expões suas emoções, sentimentos, conhecimentos e histórias por meio da comunicação que nem sempre é verbal, passando pelo campo artístico como as artes visuais, que de acordo com o autor é a expressão humana manifestada de formas distintas a depender da época e da cultura.
No ambiente escolar, as artes visuais desempenham um papel essencial neste processo, pois além de um viés emocional, elas incentivam a observação, a reflexão e o pensamento crítico. Ao realizar atividades artísticas, como pintura, desenhos ou moldagens, os estudantes também têm a oportunidade de trabalhar em grupos, respeitando as diferentes formas de expressão e reconhecendo as diversidades culturais, habilidades essas que favorecem aspectos socioemocionais importantes para a convivência, como respeito e empatia.
Este tipo de abordagem acerca das artes visuais leva à reflexão de que assim como afirma JOLY, (1996, p.55)
Considerar uma imagem com uma linguagem visual composta de diversos tipos de signos equivale a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação que transmite conhecimentos e culturas.

ARTE, CULTURA E IDENTIDADE

A arte, a cultura e a identidade estão profundamente conectadas e desempenham um papel essencial na formação das sociedades. Por meio da arte, as pessoas expressam sentimentos, ideias, tradições e experiências que refletem sua maneira de viver e compreender o mundo. Pinturas, músicas, danças, teatros, esculturas e outras manifestações artísticas preservam histórias e fortalecem os laços entre gerações.
Para SILVA, (2015, p. 63)

(...) condições objetivas da experiência, que se caracterizam pelas situações concretas dos contextos sociais em que vivem os sujeitos, sejas elas físicas, econômicas ou históricas. Dessa forma, os contextos locais, regionais, nacionais e internacionais irão interferir e intervir diretamente nas experiências dos sujeitos. Já os fatores internos da experiência são denominados de condições internas. Essas condições são formadas de desejos, propósitos, aptidões, lembranças e conhecimentos prévios dos sujeitos da experiência. Isto significa que a experiência não ocorre no vazio, pois "toda experiência humana é em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação.

Sendo a cultura o conjunto de costumes, crenças, valores, idiomas, celebrações e práticas que caracterizam um povo, e que é construída ao longo do tempo sendo transmitida de geração em geração e contribuindo para a diversidade existente entre diferentes comunidades, é algo em constante transformação, sempre incorporando novas influências sem perder suas raízes.

Neste contexto, produções artísticas permitem que se manifeste aquilo que muitas vezes não pode ser expressado apenas com palavras, criações artísticas estão sempre repletas de mensagens, sentimentos e informações, em uma pintura, por exemplo, podem ser revelados sentimentos e histórias, uma música, por exemplo, pode representar experiências de toda uma geração, manifestações com danças preservam tradições, fotografias registram memórias e uma obra escrita pode apresentar diferentes pontos de vista sobre a sociedade.
Pillar destaca, no entanto, que "[...] a leitura da obra de arte é de natureza diferente" (1999, p.15) porque

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura.

Observar ou criar arte, leva a reflexões como, "Quem somos?", "Qual contexto histórico estamos?", o que pode influenciar, inclusive, na maneira como se enxerga a sociedade e suas histórias, levando, muitas vezes, ao autoconhecimento e a valorização da individualidade. Cada indivíduo, cada sociedade e cada momento histórico possui suas experiências, suas referências culturais e suas formas de interpretação, e as expressões e manifestações artísticas oferecem oportunidades de transformar essas experiências e sentimentos em imagens, sons, movimentos, palavras e demais manifestações.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Como a arte estimula a reflexão, a criatividade e a capacidade de diferentes formas de interpretação, o que leva a diferentes perspectivas da realidade, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de pontos de vista e pensamentos críticos.

Quanto ao leitor da imagem, seja ele professor, aluno, ou cidadão comum, é fundamental ter sempre em mente seu papel de enunciatário. Este conceito semiótico resgata o apreciador do texto estético da condição de mero espectador ou fruidor passivo, atribuindo-lhe importância idêntica à que é dada ao enunciador, quer dizer, ao produtor do texto imagético, seja ele publicitário, desenhista industrial, diretor de teatro, dramaturgo ou pintor. Na condição de enunciatários, alunos e professores passarão a ser leitores criativos, pois serão, do mesmo modo que o criador da imagem, produtores de discurso, seja traduzindo o enunciado para o verbal ou mesmo recriando-o em outro [...] [sistema] – visual, musical, audiovisual. Afinal, para a semiótica, a leitura é um ato de linguagem, um ato de produzir significados, do mesmo modo que a produção do texto o é. (OLIVEIRA, 1998, p.218-9).

Ao longo da história, a arte tem sido utilizada como instrumento de expressão, denúncia e transformação social. Diversos artistas retrataram desigualdades, conflitos, preconceitos e desafios enfrentados pela sociedade, incentivando o público a refletir sobre essas questões.
Ao interpretar uma obra artística, o espectador é convidado a ir além da aparência, analisando símbolos, contextos históricos e intenções do autor, processo que fortalece a capacidade de argumentação e análise crítica.
Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da empatia. Ao conhecer diferentes culturas, histórias e formas de expressão, as pessoas aprendem a respeitar a diversidade e a compreender pontos de vista distintos dos seus. Essa habilidade é indispensável para o exercício da cidadania, pois favorece o diálogo, a tolerância e a convivência democrática.
No contexto escolar, o ensino de arte é extremamente indispensável, pois quando integrada ao processo de ensino e aprendizagem, ele torna o momento da aula mais significativo e favorece o engajamento dos estudantes, estimulando a formulação de perguntas, a solução de problemas e tornando o estudante protagonista de sua aprendizagem, construindo o conhecimento de forma autônoma.
Com isso, o estudante não apenas memoriza informações e conteúdos, ou aprende novas técnicas e tipos de materiais, mas também, é incentivado a interpretar, criar e argumen-

tar, desenvolvendo competências essenciais para a formação do pensamento crítico.

CONCLUSÃO

O artigo apresenta uma discussão pertinente e atual sobre a importância do ensino de Arte na Educação Básica, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa foi embasada em relacionar a Arte com aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, reforçando seu papel na formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis à diversidade.

A fundamentação teórica é consistente e dialoga com os princípios educacionais vigentes, o que sustenta os argumentos apresentados. Além disso, com organização lógica, e formulações a partir de citações de especialistas no assunto o tema que trata sobre a importância do ensino de artes visuais na educação básica foi exposto de forma reflexiva.

O tema passa pela reflexão acerca de que o primeiro contato que as pessoas têm com o fantástico mundo das artes é observando e se encantando com músicas, imagens, representações, além das percepções sensoriais que envolvem também o tato.

O que justifica a importância das artes visuais na educação básica, uma vez que desempenha um papel essencial contribuindo de maneira significativa para a formação de um estudante reflexivo e crítico que reconhece e respeita as diversidades e que seja capaz de se expressar e registrar seus sentimentos e conhecimentos de maneira autônoma, sendo assim protagonista em sua própria história.

Com a educação básica, são apresentados conteúdos e oportunidades que estimulam o desenvolvimento, não só cognitivo, por meio da criatividade, como também percepções e habilidades, que favoreçam a solução de problemas, entrando no campo do equilíbrio emocional e possibilitando a expressão de sentimentos e experiências significativas.

No que diz respeito a observações críticas e formulação de pontos de vista, as artes visuais incentivam a reflexão e ao autoconhecimento, com interpretações e análises da realidade, gerando posicionamentos mais conscientes e com diferentes perspectivas. Respeitando a diversidade com a valorização das culturas e atuando de forma colaborativa o que favorece as relações interpessoais.

O objetivo do presente trabalho de pesquisa é o de apresentar as artes visuais como componente indispensável na formação do estudante, não podendo ser abordada como atividade complementar, argumentando acerca da importância de investimentos no ensino das artes, contribuindo para a formação integral de cidadãos participativos que sejam sensíveis e críticos, além de criativos e preparados para as demandas da sociedade contemporânea, atuando como agente transformador ético e reflexivo de sentimentos, conhecimentos e histórias.

Com isso, podemos concluir que investir no cidadão, visando um indivíduo consciente, criativo e critico é promover o acesso à arte, valorizando as produções artísticas, ampliando as experiências no campo educacional e na sociedade, sendo medidas fundamentais para o fortalecimento da capacidade reflexiva, estimulando o respeito a diversidade, preparando indivíduos atuantes que analisam a realidade de forma ética, responsável e capaz de gerar mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, X (2000). Pode a arte ser terapêutica? Conferência apresentada no primeiro Congresso internacional do espaço, T. Porto.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO,

Dulcimarta Lemos ... [et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUNCAN, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia/Art Therapy and emotions. Arteterapia, 2, 39-49.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. A experiência de ser e tornar-se arte/educador: um estudo sobre história de vida, formação e identidade. Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2015.

RESUMO
A situação precária e deficiente da maioria das escolas públicas do Brasil há muito vem sendo observada, não apenas através do noticiário ou congressos especializados como também em discussões com a sociedade que faz uso dessas escolas. Salvo algumas unidades que, de alguma maneira recebem recursos adequados ou encontram-se em locais privilegiados, muitas ainda permanecem em umas crises sem precedentes. Essa crise estrutural afeta desde o ensino básico até as universidades federais, cujos orçamentos se perdem em meio às burocracias e políticas públicas mal estruturadas. Esse artigo procurou apontar as principais causas dessa deficiência com os argumentos de especialistas acadêmicos que nos oferecem um panorama preocupante com relação à formação dos nossos estudantes de escolas públicas e sugestões importantes para que o futuro do país não venha a sofrer, como já vem sofrendo com o mal desempenho dos serviços prestados por profissionais que não tiveram uma formação adequada.

PALAVRAS-CHAVE- Estrutura; Recursos; Deficiência; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta um quadro de colapso estrutural, caracterizado pela precariedade de infraestrutura, desigualdades socioeconômicas e a insuficiência de políticas públicas consistentes. Esse fenômeno tem raízes históricas, econômicas e sociais que interagem de forma complexa, comprometendo o pleno exercício do direito à educação.

Apesar de a Constituição de 1988 assegurar a instrução como um direito universal, o abismo entre a teoria jurídica e a prática escolar é alarmante.

A degradação do ambiente escolar gera evasão em massa e consolida uma exclusão estrutural que afeta majoritariamente as classes vulneráveis.

Desse modo, o desmonte do sistema de ensino persiste devido à ineficácia da gestão das políticas públicas e à gritante disparidade socioeconômica regional, fatores que inviabilizam o desenvolvimento do país.

Na obra "Pedagogia do Oprimido", o educador Paulo Freire argumenta que a educação é a ferramenta indispensável para a emancipação social e a construção da cidadania.

No entanto, a realidade contemporânea do Brasil expõe o colapso desse ideal, evidenciado pelo sucateamento das escolas públicas e pelos baixos índices de aprendizagem nos exames nacionais. Esse cenário de crise não reflete apenas uma falha técnica, mas sim um projeto histórico de negligência que perpetua a desigualdade social.

As famílias se modificaram drasticamente nos últimos anos. Esse comportamento reflete diretamente no convívio de seus filhos na escola. Existe uma mudança geracional em que o conceito e a prática da hierarquia não existem e em um ambiente que requer regras, instruções e obediência essa ausência entra em conflito.

O Brasil se classifica entre os países que menos ministra aula dentro do horário estabelecido. Perde-se boa parte do tempo tentando controlar o comportamento inadequado dos alunos.

Não existe nenhuma política capaz de controlar essa conduta disciplinar para auxiliar o professor com regras rígidas e eficazes.

Em algumas escolas do país foram contratados policiais da reserva a fim de controlar a indisciplina, mas com as leis protecionistas vigentes o aluno não se intimida diante da autoridade, pois ele não está habituado com hierarquias.

Torna-se imperativo, portanto, analisar como a escassez de investimentos estruturais e a desvalorização crônica dos profissionais da educação operam como os principais pilares desse colapso sistêmico.

Dados recentes do Censo Escolar revelam um fenômeno preocupante na educação brasileira: enquanto a rede pública de ensino médio encolhe em matrículas, o setor privado registra crescimento, evidenciando uma migração forçada pela perda de qualidade do Estado. Esse panorama reflete o

colapso da educação pública, marcado por salas de aula superlotadas, violência escolar e o analfabetismo funcional crônico de milhares de jovens. Com isso, o país falha em cumprir seu papel constitucional de promover o progresso social. Nesse contexto, urge examinar a falta de atratividade das diretrizes curriculares atuais e a negligência governamental com a segurança e infraestrutura das instituições.

Cerca de 95% dos alunos que concluem o ensino médio em nossas redes públicas não sabem o adequado em matemática. Não é um problema deste ou daquele governo. A falência é crônica. Em 2009, nossos alunos obtiveram 386 pontos em matemática, no PISA, da OCDE, contra 379 pontos, em 2022. Em doze anos, aumentamos o recurso para a educação, mas os resultados são pífios.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025 revelam que menos de metade das escolas públicas brasileiras possui acesso a esgoto, mais de 20% não contam com coleta de lixo e somente 38,7% das salas têm algum tipo de climático. A conexão à internet adequada para uso pedagógico ocorre em 44% das escolas, enquanto 4,6% não possuem energia confiável. Essa precariedade impede a implantação de práticas pedagógicas modernas e agrava desigualdades regionais, com variações extremas como em Rondônia (91,4% das salas climatizadas) versus Minas Gerais (11,7%).

Condições físicas inadequadas, salas superlotadas, carteiras quebradas, falta de bibliotecas e inexistência de laboratórios contribuem diretamente para a redução do desempenho estudantil, refletido em baixos índices de aprendizagem em matemática e língua portuguesa, aumento do abandono escolar, especialmente entre estudantes com menor capital econômico e cultural, sobrecarregando docentes, com professores assumindo funções de manutenção ou vigilância, o que não faz parte de suas práticas pedagógicas..

Autores como Marilena Chauí e Maria Helena Souza Patto interpretam o fracasso escolar não como incapacidade individual, mas como resultado de um sistema educacional estruturado para reproduzir hierarquias sociais, favorecendo estudam maior capital cultural e marginalizando os provenientes de contextos vulneráveis.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Atualmente, o financiamento da educação pública tem sido o principal debate sobre política educacional, sua relação com a qualidade de ensino e a equidade na distribuição de recursos.

Roggero e tal (2021.p.2) afirmam que "o fi
i
nanciamento da educação contemporânea enfrenta desafios estruturais que comprometem a universalização do acesso e a manutenção da qualidade",

Para se entender a desigualdade educacional deve-se analisar não só os valores quantitativos, mas uma análise qualitativa que aponte experiências educacionais em diferentes contextos regionais.

ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

A história da educação brasileira é marcada por muitos momentos de discussões sobre as desigualdades existentes entre escolas públicas e privadas e nunca nos deparamos com uma realidade como a de hoje. Essa realidade expõe não somente as falhas nas políticas públicas como também a falta de um estudo sério sobre as necessidades de cada comunidade escolar.

Um currículo adequado ao centro-sul do Brasil não pode servir de parâmetro para os demais estados. Cada região demanda necessidades específicas de acordo com sua cultura, a qual apresenta característica própria.

Por ser um país continental, o Brasil apresenta situações distintas no que se refere à qualidade e metodologias do ensino. Da mesma forma que observamos escolas com instalações de alta tecnologia, ainda nos deparamos com regiões onde a falta de estrutura prejudica não só o aprendizado como também o desempenho dos professores.

Ainda não se consolidou uma política pública que possa incluir assistência social, cultural, ambiental e de segurança como deveria ser. Muito se promete, principalmente em palanques eleitorais, mas a realidade não condiz com as promessas.

Depoimento de professores são unânimes quanto à falta de preparo e de ânimo para o aprendizado que os estudantes enfren-

tam já há algum tempo, notadamente nas escolas das periferias. Leis atuais cortaram algumas disciplinas do currículo que ainda se mantém nas escolas particulares, prejudicando os estudantes de escolas públicas em vestibulares.
Além dos problemas curriculares, existe também a legislação pseudo-proterora que desestabiliza a autoridade já desgastada dos profissionais de educação. Esse desgaste vem adoecendo professores efetivos e desanimando novos ingressantes. Em muitas escolas os estudantes se recusam a produzir e o professor não dispõe de recursos para esse enfrentamento, muitas vezes violento.
Professores estão pedindo exoneração do cargo por não conseguirem mais executar seu trabalho com dignidade e sem a perspectiva de concursos periódicos, profissionais desqualificados são contratados, prejudicando ainda mais a continuidade dos trabalhos pedagógicos.
Desde que foi instituída a "progressão continuada", crianças sem a menor condição de acompanhar os estudos têm passado de ano, aumentando cada vez mais a defasagem cognitiva.
A pesquisa "Escolas, Saúde e Riscos na Adolescência: Reflexões a partir do Estudo do Projeto São Paulo para o Desenvolvimento Social de Crianças e Adolescentes" SP. PROSO, realizada pelo pesquisador Cézar Luquine, mostra uma realidade alarmante sobre as condições físicas e sociais das escolas públicas brasileiras.
Enquanto escolas particulares registram pontuação média de 0,25 em problemas estruturais, as unidades municipais marcaram 4,46 e as estatais 6,67. Esse levantamento expõe a lamentável condição em que as escolas se encontram: janelas quebradas, goteiras, infiltrações, falta de material didático além de problemas termoacústicos.

INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL
A crise estrutural do capitalismo, teorizada por István Mészáros, alimenta a lógica de precarização na educação:
A educação é subordinada a modelos de gestão empresariais, onde a escola funciona como fábrica de mão de obra flexível, adaptada às necessidades do mercado;
A privatização gradual e mercantilização da educação intensificam desigualdades, direcionando recursos para escolas privadas e restringindo direitos constitucionais ao público;
Políticas de austeridade e cortes orçamentários agravam a incapacidade do Estado de manter a infraestrutura, especialmente em regiões periféricas ou de difícil acesso.
A pandemia de Covid-19 expôs e amplificou fragilidades:
Implementação do ensino remoto foi prejudicada pela falta de acesso à internet e equipamentos;
Escolas tiveram de interromper atividades ou transformar espaços inadequados em salas de aula;
Eventos climáticos extremos (enchentes, queimadas) impõem fechamento de escolas e danos à infraestrutura já insuficiente.

Estudos recentes destacam:
Crise estrutural: não apenas conjuntural, mas persistente, afetando a totalidade da rede e sua relação com o conjunto da sociedade;
Fracasso escolar produzido socialmente, resultado da combinação entre infra estrutura deficiente, políticas educacionais inadequadas e desigualdades históricas;
Gestão ineficiente e burocracia pesada comprometem a aplicação de verbas e programas, atrasando reformas essenciais.

O enfrentamento do colapso requer:
Investimentos estratégicos em infraestrutura básica (saneamento, climatização, laboratórios, bibliotecas e conectividade);
Valorização docente, com melhor formação, atualização contínua e condições de trabalho adequadas;
Gestão escolar profissionalizada, baseada em dados e autonomia administrativa para agir conforme necessidades locais;
Políticas inclusivas, voltadas a reduzir desigualdades raciais e socioeconômicas, garantindo aprendizagem adequada a todos;
Participação social e controle democrático, com Conselhos Escolares ativos e mobilização de movimentos estudantis e sindicatos.

O colapso estrutural das escolas públicas no Brasil é sintoma de uma crise sistêmica

que combina precariedade física, desigualdade social, políticas neoliberais e gestão insuficiente. Superar este cenário exige uma abordagem integrada que contemple infraestrutura, políticas de equidade, gestão eficiente e valorização docente, reconhecendo que a educação é tanto um direito humano quanto um pilar da justiça social.

O conjunto de evidências indica que, embora existam avanços isolados, o sistema educacional brasileiro continua em um estado estruturalmente comprometido, exigindo intervenção coordenada e transformação profunda para garantir o direito à aprendizagem para todos.

Mais da metade dos recursos do Ministério da Educação é aplicada no ensino superior, o que contraria a Constituição Federal, que dá prioridade ao combate ao analfabetismo e ao ensino fundamental.

As prioridades do sistema educacional devem ser: diminuir a repetência nas escolas, ampliar o acesso ao segundo grau e melhorar a qualidade do ensino. Para tanto é preciso treinar professores, melhorar seus salários em função do desempenho e prestar assistência ao estudante com merenda escolar e material didático.

A administração pública deve usar melhor os recursos disponíveis, privilegiando as regiões mais pobres e dando apoio as estados e municípios.

Não é possível, hoje em dia, aumentar substancialmente a renda média de adultos sem instrução, nem se consegue educar adequadamente crianças cujas famílias vivem à beira da miséria. Por isso mesmo, ao se traçar uma política educacional, há de se evitar a posição simplista de que se pode resolver o problema da pobreza apenas abrindo escolas. Pobreza e ausência de escolarização são deficiências que somente poderão ser superadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma em seu lugar próprio.

O caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade.

Santos e Santana (2019, p. 52) destacam que "o desenvolvimento humano no Brasil apresenta profundas assimetrias regionais que refletem processos históricos de concentração de renda e poder", demonstrando como as desigualdades educacionais inserem-se em contexto mais amplo de desigualdades sociais e econômicas. Esta perspectiva sistêmica revela que políticas educacionais isoladas se mostram insuficientes para enfrentar problemas cuja raiz encontra-se em estruturas sociais historicamente consolidadas, demandando articulação com políticas de desenvolvimento regional e redistribuição de renda.

A análise das oportunidades educacionais revela que fatores socioeconômicos exercem influência determinante sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Araújo e Souza (2023, p. 165) argumentam que "as circunstâncias da infância influenciam significativamente o desempenho escolar, perpetuando ciclos intergeracionais de desigualdade", evidenciando como a origem familiar condiciona as trajetórias educacionais dos indivíduos. Esta constatação desafia concepções meritocráticas que atribuem o sucesso ou fracasso escolar exclusivamente ao esforço individual, ignorando condicionantes estruturais que moldam as possibilidades de desenvolvimento de cada estudante desde os primeiros anos de vida

A literatura especializada aponta que a relação entre investimento educacional e resultados de aprendizagem não se estabelece de forma linear ou automática. Múltiplos fatores intermediam esta relação, incluindo gestão escolar, formação docente, infraestrutura física, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Portanto, políticas de financiamento devem articular-se com estratégias abrangentes que contemplem estas diferentes dimensões do processo educativo.

A fragmentação de políticas e a descontinuidade administrativa constituem obstáculos recorrentes à consolidação de sistemas educacionais equitativos e eficientes, comprometendo a acumulação de experiências bem-sucedidas e a institucionalização de boas práticas.

As desigualdades regionais no financiamen-

to educacional refletem disparidades na capacidade arrecadatória dos diferentes entes federativos, gerando situações em que municípios mais pobres dispõem de menos recursos para investir em educação, precisamente onde as demandas sociais mostram-se mais intensas. Esta contradição evidencia a necessidade de mecanismos redistributivos robustos que compensem as assimetrias na base tributária local.

A União, enquanto ente federativo com maior capacidade arrecadatória, desempenha papel estratégico na redução destas desigualdades através de políticas de complementação e equalização que transferem recursos para regiões com menor desenvolvimento econômico

A efetividade das políticas educacionais depende da articulação entre recursos fi
i
nanceiros adequados, gestão eficiente, valorização profissional dos educadores e participação social nos processos decisórios.

As desigualdades regionais, por sua vez, refletem não apenas disparidades na capacidade arrecadatória dos entes federativos, mas também diferenças históricas na infraestrutura escolar, na formação docente e nas condições socioeconômicas das famílias, configurando um quadro complexo que exige políticas multidimensionais.

Os mecanismos redistributivos vigentes, embora representem avanços em relação a modelos anteriores, mostram-se insuficientes para compensar integralmente as assimetrias regionais, especialmente em contextos de restrição fiscal e contenção orçamentária que caracterizam o cenário econômico brasileiro recente.

Mais da metade dos recursos do Ministério da Educação é aplicada no ensino superior, o que contraria a Constituição Federal, que dá prioridade ao combate ao analfabetismo e ao ensino fundamental.

As prioridades do sistema educacional devem ser: diminuir a repetência nas escolas, ampliar o acesso ao segundo grau e melhorar a qualidade do ensino. Para tanto é preciso treinar professores, melhorar seus salários em função do desempenho e prestar assistência ao estudante com merenda escolar e material didático.

A administração pública deve usar melhor os recursos disponíveis, privilegiando as regiões mais pobres e dando apoio aos estados e municípios.

A discussão sobre escola, cidadania e formação democrática parte do reconhecimento de que a instituição escolar não se limita à transmissão de conteúdo.

Burgos (2025) formula essa questão ao indagar qual é o papel da escola na formação cidadã do estudante, deslocando o debate para além do rendimento acadêmico. Em sentido próximo, Cavalcanti (2023) sustenta que o processo educativo possui caráter ético-cultural e prepara para a vida em sociedade. Assim, a escola passa a ser compreendida como espaço de formação intelectual, social e política. Além disso, os referenciais aproximam-se ao afirmar que a cidadania exige mais do que acesso formal à aprendizagem.

Burgos (2025) observa que a garantia da aprendizagem é indispensável, mas não suficiente, quando o foco recai sobre a cidadania em sentido pleno. Na mesma direção, Lauermann e Copatti (2024) defendem que as políticas educacionais devem contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de direitos e deveres. Desse modo, a função escolar amplia-se e passa a incluir a preparação para a participação na vida democrática

A privatização da educação é um processo que envolve a reversão do estado de bem-estar social e a retirada do contrato Estado-cidadão, e o lançamento sistêmico de políticas e agendas que visam liberalizar os fluxos financeiros. Com economistas de direita no comando das políticas estatais, todas as atividades estatais, que incluem serviços como educação, são consideradas como mais bem executadas quando assumidas por atores privados e outros atores não estatais, com o estado supervisionando a liberalização progressiva de seus vários serviços - sejam eles nacional, estadual ou municipal e local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de transformação, mas sozinha, não consegue resolver a desigualdade.

A intersetorialidade precisa sair do discurso e abranger os territórios de acordo com as realidades de cada um deles.

O colapso educacional é causado pela falta de políticas públicas articuladas e a ausência de prioridades governamentais.

Muito já se faz, mas estamos longe de uma política que dê conta de tantas necessidades, respeitando a diversidade de nossas crianças.

O futuro da nação depende de uma educação de qualidade para que não nos deparemos com projetos desastrosos criados e executados por profissionais despreparados.

Já é notório o reflexo desse despreparo ao nos depararmos com a prestação de serviços que vem sendo insuficiente e na falta de profissionais especializados que não conseguem uma colocação em todos os segmentos.

O ensino privado não dará conta das necessidades de um país tão populoso e com tantas possibilidades de crescimento.

Trata-se de uma urgente tomada de decisões, capaz de suprir as demandas sociais, promovendo debates comunitários e cobrando leis que exijam condutas, não só dos Gestores e professores, mas também dos familiares que, em muitos casos negligenciam a responsabilidade de educar e orientar seus filhos para que aproveitem a oportunidade oferecida pelo ensino.

Há muito que se fazer para que tenhamos uma educação de qualidade, porém já contamos com inúmeras escolas públicas com capacidade exemplar, 11 formando estudantes com índices excelentes. Basta que o aluno se entregue às possibilidades do conhecimento e contribua para que o professor possa compartilhar esse conhecimento com devoção e dignidade.

REFERÊNCIAS

BURGOS, Marcelo Baumann. Educação para a cidadania: a Base Nacional Comum Curricular pode contribuir? Educação em Revista, v. 41, p. e52738, 2025.

LAUERMANN, Marlene Tirei Koldehoff; COPATTI, Carina. O Novo Ensino Médio e suas relações com a BNCC: (im)possibilidades para uma formação na perspectiva cidadã. Interação, v. 15, n. 3, p. e86969, 2024.

REVISTA ARACÊ- O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DESAFIOS, DESIGUALDADES E SUSTENTABILIDADE DO SISTEMA-disponível em https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1201912

DO PASSADO AO PRESENTE: UMA VIAGEM PELA ARTE BRASILEIRA UM PERCURSO DAS ORIGENS ÀS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS

PATRICIA APARECIDA KIMURA

RESUMO
Este artigo analisa a trajetória da produção artística no Brasil, estabelecendo um panorama crítico que abrange desde as manifestações primordiais até a pluralidade das linguagens contemporâneas. O objetivo geral consiste em identificar como a arte brasileira absorveu influências externas para construir uma identidade visual própria e híbrida. Para a realização deste estudo, utiliza-se o método de revisão bibliográfica qualitativa, fundamentado em teóricos da historiografia da arte e análise de catálogos de acervos nacionais. A investigação inicia-se com a arte rupestre e as tradições indígenas pré- cabralinas, destacando a importância da cerâmica e da plumária como bases estéticas originais. Em seguida, examina a transição para o período colonial, marcado pelo Barroco e pelo Rococó, onde a estética europeia se funde à mão de obra e à sensibilidade local, atingindo seu ápice com as obras de Aleijadinho. O percurso avança pela Missão Artística Francesa e a consolidação do Academicismo no século XIX, que impôs novos padrões técnicos e temáticos à cena nacional. O estudo dedica especial atenção ao Movimento Modernista de 1922, compreendido como o marco de ruptura que permitiu a busca por uma "brasilidade" autêntica através da antropofagia cultural. Subsequentemente, aborda o surgimento das vanguardas abstrato-geométricas, o Neoconcretismo e a arte engajada dos anos 1960 e 1970. Por fim, investiga as linguagens contemporâneas, caracterizadas pela hibridização de suportes, a arte digital, as performances e as instalações que questionam as fronteiras entre obra e espectador. As considerações finais reiteram que a arte brasileira não é um bloco monolítico, mas um processo contínuo de reinterpretação cultural. Conclui-se que o entendimento dessa história é fundamental para a preservação do patrimônio cultural e para a compreensão das tensões sociais e políticas que moldam a produção visual do país na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Brasileira; Modernismo; Barroco; Identidade Cultural; Contemporaneidade.

ABSTRACT
This article analyzes the trajectory of artistic production in Brazil, providing a critical overview from primordial manifestations to the plurality of contemporary languages. The main objective is to identify how Brazilian art absorbed external influences to build its own hybrid visual identity. Using a qualitative bibliographic review method, the research covers pre- colonial indigenous traditions, the Colonial Baroque, the French Artistic Mission, and the 1922 Modernist Movement. Finally, it investigates contemporary expressions characterized by the hybridization of media and digital art. The study concludes that Brazilian art is a continuous process of cultural reinterpretation and identity construction.

KEY-WORDS: Brazilian Art; Modernism; Baroque; Cultural Identity; Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

A arte brasileira é um reflexo complexo das tensões, encontros e desencontros que moldaram a formação do país. Desde os registros deixados pelos primeiros habitantes em paredões rochosos até as instalações tecnológicas dos centros urbanos atuais, a produção visual no Brasil revela um esforço contínuo de tradução da realidade local. Este artigo propõe-se a realizar um percurso histórico, identificando os principais marcos e movimentos que definiram o que hoje compreendemos como estética nacional.

O problema central desta pesquisa reside na compreensão de como a arte brasileira deixou de ser uma mera extensão dos modelos europeus para se tornar uma linguagem autônoma e antropofágica. Segundo Coli (2002), a história da arte não deve ser vista apenas como uma sucessão de estilos, mas como um diálogo entre o objeto artístico e a cultura que o cerca. Portanto, delimita-se este estudo na análise da evolução das for-

mas e dos conceitos artísticos ao longo dos séculos.

Os objetivos específicos incluem a análise do Barroco como primeira manifestação de um "sentir" brasileiro, a discussão sobre o impacto do ensino acadêmico no século XIX e a investigação da revolução modernista como divisor de águas na busca pela brasilidade. De acordo com Amaral (1998, p. 45), o modernismo "foi o momento em que o Brasil olhou para si mesmo sem o filtro do estrangeiro, ainda que utilizando as técnicas que o mundo oferecia".

Justifica-se este trabalho pela necessidade de valorizar o patrimônio histórico e artístico nacional. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, baseada em obras de autores consagrados como Aracy Amaral, Jorge Coli e Pietro Maria Bardi. Através desta síntese, busca-se oferecer ao leitor uma visão integrada das transformações que levaram a arte brasileira à sua atual multiplicidade.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da arte brasileira revela um contínuo processo de adaptação, resistência e síntese cultural, refletindo as complexas transformações sociais, políticas e culturais do país. Este segmento analisa as principais etapas da produção artística, organizando-as cronologicamente em períodos que evidenciam mudanças significativas na forma de conceber e expressar a realidade brasileira. A trajetória começa nas manifestações primitivas, passa pela consolidação do Barroco colonial, pela institucionalização do Academicismo no século XIX, até alcançar a ruptura modernista e a pluralidade das linguagens contemporâneas.

As primeiras expressões visuais no território brasileiro remontam à arte rupestre e às tradições indígenas pré-cabralinas, que funcionavam não apenas como registros estéticos, mas como sistemas de comunicação simbólica e ritualística. Ribeiro (2012, p. 27) afirma que "a arte rupestre constitui a primeira forma de organização simbólica do espaço no território brasileiro", enquanto Monteiro (2010, p. 35) destaca que "a cerâmica indígena brasileira evidencia uma sofisticação formal comparável às grandes culturas pré-colombianas". Esses registros demonstram que a arte brasileira possui raízes autônomas e complexas, anteriores à chegada dos europeus, com uma profunda relação entre o homem, a natureza e a espiritualidade.

Com a chegada dos colonizadores portugueses, a produção artística passou a responder aos interesses da Igreja Católica e da Coroa, introduzindo estilos europeus que seriam adaptados ao contexto local. O Barroco mineiro, especialmente no século XVIII, exemplifica essa síntese: igrejas ricamente ornamentadas, esculturas e talha dourada combinavam técnicas europeias com materiais e saberes regionais, evidenciando a participação de artistas mestiços e africanos (Bardi, 1990, p. 54). Coli (2002, p. 45) observa que "o Barroco brasileiro é mais que ornamentação: é a primeira tentativa de traduzir, em arte, a experiência singular de um país em formação". Nesse período, figuras como Aleijadinho assumem papel central, reinterpretando a tradição europeia para criar uma estética genuinamente brasileira, marcada por dramaticidade, sensibilidade local e diálogo com a fé popular.

No século XIX, a Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes introduziram o Neoclassicismo e consolidaram o Academicismo no país. Artistas como Jean-Baptiste Debret e Pedro Américo combinaram técnicas europeias com temáticas nacionais, documentando a sociedade e impondo padrões formais que moldariam a produção artística oficial (Schwartz, 2008, p. 41; Amaral, 1998, p. 62). Mesmo sob a hegemonia europeia, surgia a necessidade de representação da realidade brasileira, criando tensões entre tradição e inovação, que se tornariam motores da revolução modernista (Severino, 2010, p. 125).

O Modernismo, inaugurado com a Semana de Arte Moderna de 1922, consolidou a ruptura com o Academicismo e a busca por uma identidade própria. Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti lideraram a proposta antropofágica, na qual influências estrangeiras eram absorvidas e transformadas em uma expressão singularmente brasileira (Amaral, 1998, p. 88; Monteiro, 2010). A partir daí, a arte no Brasil tornou-se instrumento de reflexão social, política e estética, abrindo espaço para experimenta-

ções formais, vanguardas abstratas, o Neoconcretismo e a pluralidade de linguagens contemporâneas, que incorporam tecnologia, performance e intervenções urbanas (Gullar, 1959; Meireles, 2013).

Portanto, a análise das etapas históricas da produção artística brasileira evidencia que cada período não apenas sucede o anterior, mas o ressignifica, incorporando tradições, tensões sociais e inovações técnicas. A trajetória da arte no Brasil é marcada por um diálogo constante entre influência externa e criação autônoma, consolidando a identidade cultural e a capacidade de reinvenção que caracterizam a produção nacional até os dias atuais.

AS ORIGENS E O PERÍODO COLONIAL: O BARROCO MINEIRO

A história da arte no Brasil não se inicia com a chegada dos portugueses em 1500. Muito antes do contato europeu, os povos originários já produziam formas visuais complexas e carregadas de significado simbólico. Um dos exemplos mais emblemáticos são os registros rupestres encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. Essas pinturas, datadas de milhares de anos, retratam cenas de caça, rituais, danças e episódios do cotidiano, utilizando pigmentos minerais e vegetais aplicados sobre superfícies rochosas.

Segundo Ribeiro (2012, p. 27), "a arte rupestre constitui a primeira forma de organização simbólica do espaço no território brasileiro". Essas representações não eram meramente decorativas, mas expressavam visões de mundo, crenças espirituais e formas de comunicação coletiva. A presença de figuras humanas estilizadas, animais e composições narrativas revela uma consciência estética estruturada e uma profunda relação com o ambiente natural.

Paralelamente, a arte indígena pré-cabralina demonstra notável refinamento técnico e simbólico. Destacam-se as cerâmicas das culturas Marajoara e Tapajônica, produzidas na região amazônica. Seus vasos e urnas funerárias apresentam padrões geométricos complexos, grafismos elaborados e símbolos cosmológicos que refletem organização social e conhecimento técnico avançado. Como observa Monteiro (2010, p. 35), "a cerâmica indígena brasileira evidencia uma sofisticação formal comparável às grandes culturas pré-colombianas".

Essas manifestações revelam que a arte no Brasil possui raízes autônomas e profundas, anteriores à influência europeia. Contudo, com a colonização portuguesa, a produção artística passou a ser direcionada prioritariamente aos interesses da Igreja Católica e da Coroa. A arte tornou-se instrumento de catequese, poder político e afirmação cultural do colonizador.

Nesse contexto, o Barroco europeu foi introduzido no Brasil a partir do século XVII, adquirindo características próprias ao adaptar-se às condições locais. Se na Europa o Barroco estava ligado à Contrarreforma e às cortes absolutistas, no Brasil ele encontrou terreno fértil nas regiões de mineração, especialmente em Minas Gerais, durante o século XVIII. A riqueza gerada pelo ouro permitiu a construção de igrejas ricamente ornamentadas, que se tornaram centros de expressão artística.

O chamado Barroco Mineiro distingue-se pelo uso de materiais regionais, como a madeira abundante e a pedra-sabão, além da participação de artesãos locais, muitos deles mestiços ou descendentes de africanos escravizados. Essa colaboração resultou em uma estética híbrida, na qual técnicas europeias eram reinterpretadas à luz da realidade colonial. Segundo Bardi (1990, p. 54), "o Barroco mineiro não é simples reprodução do modelo português, mas sua recriação em solo americano".

A principal figura desse período é Aleijadinho, nome pelo qual ficou conhecido Antônio Francisco Lisboa. Filho de mestre de obras português e de mãe africana, Aleijadinho simboliza a própria mestiçagem cultural brasileira. Sua produção escultórica e arquitetônica atinge seu auge no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, onde esculpiu os famosos Profetas em pedra-sabão e os Passos da Paixão em madeira policromada.

As figuras criadas por Aleijadinho apresentam forte expressividade, gestos dramáticos e intenso apelo emocional, características do Barroco, mas reinterpretadas com originalidade. Em Ouro Preto, destaca-se também a Igreja de São Francisco de Assis, cuja

fachada e elementos decorativos sintetizam o virtuosismo técnico e a inventividade formal do artista.

Conforme Bardi (1990, p. 58), "Aleijadinho deu forma plástica à espiritualidade e às tensões sociais do mundo mineiro".

O Barroco Mineiro, portanto, representa o primeiro momento em que se pode falar de uma estética genuinamente brasileira. Ele nasce da fusão entre tradição europeia, recursos naturais locais e participação de diferentes matrizes culturais — indígenas, africanas e portuguesas. Essa síntese revela tanto a opressão do sistema colonial quanto a capacidade criativa de seus artistas.

Assim, ao percorrer as origens da arte no Brasil — da arte rupestre à cerâmica indígena e, posteriormente, ao Barroco Mineiro — percebe-se um processo contínuo de adaptação e ressignificação cultural. O período colonial, longe de ser apenas fase de dependência estética, constitui o alicerce sobre o qual se edificaria a identidade artística brasileira, marcada desde cedo pela mistura, pela resistência e pela invenção.

ACADEMIA E O SÉCULO XIX: O IMPACTO DA MISSÃO FRANCESA

A chegada da Dom João VI ao Brasil, em 1808, marcou uma inflexão decisiva no processo de modernização da colônia. A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro promoveu a abertura dos portos, a criação de instituições culturais e científicas e o fortalecimento da vida urbana. Nesse contexto de reorganização política e administrativa, tornou-se necessário estruturar também o ensino artístico segundo moldes europeus, consolidando uma imagem civilizada do novo centro do Império português.

É nesse cenário que, em 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa, liderada por Joaquim Lebreton. O grupo era composto por pintores, escultores, arquitetos e artesãos formados na tradição neoclássica francesa, que trouxeram consigo os princípios do Neoclassicismo. Diferentemente do dinamismo emocional do Barroco, o Neoclassicismo defendia clareza formal, equilíbrio compositivo e rigor técnico. Como observa Schwartz (2008, p. 41), "o neoclassicismo introduz no Brasil uma estética da ordem e da racionalidade", alinhada aos ideais iluministas que influenciavam a Europa naquele momento.

A missão tinha como objetivo fundar uma escola oficial de artes, o que resultaria na criação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). A instituição tornou-se o principal centro de formação artística do país ao longo do século XIX, estabelecendo currículos baseados no estudo do desenho, da anatomia, da perspectiva e da cópia de modelos clássicos. Segundo Amaral (1998, p. 62), "a Academia estruturou o sistema artístico brasileiro, formando não apenas artistas, mas uma elite cultural alinhada ao projeto imperial."

Entre os integrantes da Missão, destacam-se Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay. Debret é particularmente relevante por sua extensa documentação visual do cotidiano brasileiro. Em suas aquarelas e gravuras, retratou cerimônias oficiais, cenas urbanas e, sobretudo, a realidade da escravidão. Seu olhar estrangeiro produziu um registro detalhado da sociedade do período, revelando contrastes sociais e culturais. Monteiro (2010, p. 73) afirma que "Debret construiu uma memória visual do Brasil oitocentista, conciliando técnica europeia e temática local."

Taunay, por sua vez, dedicou-se especialmente à pintura de paisagem, representando a exuberância da natureza tropical com sensibilidade neoclássica. Ao adaptar técnicas europeias à luminosidade e à vegetação brasileiras, contribuiu para consolidar uma iconografia da paisagem nacional. Essa adaptação revela que, mesmo dentro dos limites acadêmicos, havia espaço para incorporar elementos do território e da experiência local.

A Academia Imperial não apenas ensinava técnicas, mas também definia hierarquias artísticas. A pintura histórica era considerada o gênero mais nobre, seguida pelo retrato, pela paisagem e pela natureza-morta. Essa classificação reforçava a construção de uma narrativa oficial da nação, especialmente após a Independência de 1822. Como observa Severino (2010, p. 118), "o Academicismo serviu como instrumento de legitimação simbólica do Estado imperial."

Entretanto, embora tenha elevado o nível técnico da produção artística brasileira, o Academicismo também impôs limites à li-

berdade criativa. A ênfase na imitação de modelos clássicos e na obediência às regras formais dificultava a experimentação estética. Além disso, a diversidade étnica e cultural do Brasil — marcada pela presença indígena e africana — era frequentemente marginalizada nas representações oficiais. Severino (2010, p. 125) ressalta que "a pluralidade cultural do país permaneceu à margem da estética acadêmica", sendo explorada de maneira mais ampla apenas no século XX, com o advento do modernismo.

Esse paradoxo revela a complexidade do período. Por um lado, a Missão Francesa e a Academia Imperial estruturaram o ensino artístico e profissionalizaram a atividade no país. Por outro, consolidaram uma estética que privilegiava padrões europeus em detrimento das expressões culturais locais. Ainda assim, como aponta Coli (2002, p. 70), "é no interior da tradição que se prepara a ruptura". O confronto entre modelo importado e realidade brasileira gerou tensões que alimentariam, décadas depois, o desejo de transformação modernista.

Assim, o impacto da Missão Francesa no século XIX foi profundo e ambivalente. Ela estabeleceu as bases institucionais e técnicas da arte no Brasil, formando gerações de artistas e consolidando uma cultura visual alinhada ao projeto imperial. Ao mesmo tempo, ao evidenciar os limites de uma arte excessivamente europeizada, preparou o terreno para a busca de uma linguagem autenticamente nacional. O século XIX, portanto, não deve ser visto apenas como período de imitação, mas como etapa fundamental na construção da consciência artística brasileira.

A RUPTURA MODERNISTA: DA SEMANA DE ARTE MODERNA À ANTROPOFAGIA

O Modernismo brasileiro teve seu marco inaugural na histórica Semana de Arte Moderna, realizada no Theatro Municipal de São Paulo, em fevereiro de 1922. Mais do que um evento artístico, a Semana constituiu um verdadeiro manifesto coletivo contra o Academicismo vigente, que ainda reproduzia modelos estéticos europeus do século XIX. O movimento foi interdisciplinar, reunindo literatura, música, escultura, pintura e conferências teóricas, configurando-se como um projeto cultural amplo de redefinição da arte nacional.

Segundo Amaral (1998, p. 88), a Semana representou "a tomada de consciência de uma geração que recusava o passado acadêmico e buscava afirmar uma linguagem própria". O impacto do evento foi imediato: vaias, críticas contundentes e reações conservadoras demonstraram o quanto a ruptura proposta feria os padrões estabelecidos. Entretanto, essa recepção conflituosa revelou a força transformadora do movimento, pois a arte deixava de ser mera reprodução técnica para tornar-se instrumento de questionamento cultural.

É importante destacar que a ruptura modernista não surgiu de forma abrupta em 1922. A exposição de Anita Malfatti, realizada em 1917, já havia provocado intenso debate ao apresentar obras influenciadas pelo expressionismo europeu. Criticada por setores conservadores, especialmente por Monteiro Lobato, a artista tornou-se símbolo da tensão entre tradição e inovação. Como observa Antunes (2011, p. 132), "a polêmica em torno de Anita foi o prenúncio do embate estético que culminaria na Semana de 22". Sua ousadia formal abriu caminho para a legitimação de novas linguagens visuais no país.

A chamada fase antropofágica, consolidada no final da década de 1920, aprofundou a proposta modernista ao formular um princípio teórico original: a antropofagia cultural. Liderada por Oswald de Andrade, essa vertente encontrou sua expressão máxima no Manifesto Antropófago. Nele, o autor declara: "Só a antropofagia nos une", defendendo que o Brasil deveria "devorar" simbolicamente as influências estrangeiras para transformá-las em algo novo e autenticamente nacional.

Essa concepção não significava rejeição da cultura europeia, mas sua assimilação crítica. Como sintetiza Monteiro (2010), "a antropofagia propõe um gesto de apropriação e reinvenção, não de submissão". A metáfora do canibalismo indígena funcionava como estratégia simbólica de resistência cultural e afirmação identitária.

Visualmente, o espírito antropofágico foi magistralmente representado na obra Abaporu, de Tarsila do Amaral, pintura que se tornou ícone do modernismo brasileiro.

A figura de pés e mãos exagerados sob um sol intenso sintetiza a valorização da terra, do corpo e da identidade tropical. A própria palavra "abaporu", de origem tupi, significa "homem que come gente", reforçando o conceito de deglutição cultural. Segundo Amaral (1998, p. 102), "Tarsila visualizou, em cores e formas simplificadas, o projeto antropofágico de Oswald".

Na década de 1930, o modernismo ampliou seu alcance ao incorporar uma dimensão social mais explícita. Nesse contexto, destaca-se Candido Portinari, cuja produção enfatizou temas ligados ao trabalhador rural, ao retirante nordestino e às desigualdades sociais. Obras como Retirantes evidenciam a preocupação com a realidade brasileira, aproximando arte e denúncia social. Conforme Antunes (2011, p. 145), "Portinari transforma a estética modernista em instrumento de consciência nacional".

Essa fase demonstra que o modernismo não se limitou à experimentação formal; ele evoluiu para um compromisso ético e político com a representação do povo brasileiro. A arte passou a refletir não apenas paisagens e símbolos, mas também conflitos sociais e identidades marginalizadas.

Além disso, o movimento estabeleceu as bases para desdobramentos posteriores, como a arte abstrata e o concretismo das décadas seguintes. Ao romper com o naturalismo e afirmar a liberdade formal, o modernismo abriu espaço para a experimentação geométrica e conceitual que caracterizaria a produção artística do pós-guerra. Como afirma Amaral (1998, p. 115), "sem a ruptura de 22, não haveria a ousadia das vanguardas posteriores".

Assim, a ruptura modernista — da Semana de 1922 à consolidação da antropofagia — representa um divisor de águas na história da arte brasileira. Ela não apenas questionou padrões acadêmicos, mas instituiu uma nova lógica cultural baseada na autonomia criativa, na valorização da identidade nacional e na capacidade de transformar influências externas em expressão singular. O modernismo consolidou, portanto, a ideia de que a cultura brasileira não é cópia, mas síntese dinâmica e inventiva de múltiplas matrizes.

DA ABSTRAÇÃO AO NEOCONCRETRISMO: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA

A partir da década de 1950, a arte brasileira passou por uma transformação profunda, acompanhando o clima de modernização e otimismo desenvolvimentista vivido no país. O projeto de industrialização, a expansão urbana e, sobretudo, a construção de Brasília simbolizavam uma nação que se pretendia moderna, racional e voltada para o futuro. Nesse contexto, as artes visuais também buscaram uma linguagem afinada com esse espírito de renovação, adotando princípios geométricos, abstratos e construtivos.

O Concretismo consolidou-se inicialmente em São Paulo com o Grupo Ruptura, fundado em 1952, e no Rio de Janeiro com o Grupo Frente. Inspirados por correntes europeias como o Construtivismo e o Neoplasticismo, esses artistas defendiam a objetividade formal, a precisão matemática e a eliminação da subjetividade romântica. A obra de arte deveria ser autônoma, construída a partir de elementos plásticos puros — linha, cor, plano e forma — organizados segundo princípios racionais. A composição geométrica substituía a representação figurativa, e o espaço pictórico era pensado como estrutura lógica e calculada.

No entanto, essa rigidez estrutural e o excesso de racionalização começaram a ser questionados por artistas que percebiam limites na frieza do programa concreto. Em 1959, surge no Rio de Janeiro o Neoconcretismo, movimento que propôs uma revisão crítica do Concretismo. Liderado por Lygia Clark, Hélio Oiticica e pelo poeta Ferreira Gullar, o grupo defendia que a obra de arte não poderia ser reduzida a um objeto matemático e impessoal. No Manifesto Neoconcreto (1959), Gullar afirma que a obra deveria ser compreendida como um "quase-corpo", isto é, um organismo vivo que se realiza na relação com o espectador.

Diferentemente do Concretismo, o Neoconcretismo valorizava a experiência sensível, a subjetividade e o envolvimento corporal. A obra deixava de ser apenas uma estrutura visual para tornar-se um campo de experimentação perceptiva. Nesse sentido, a participação do público não era mero complemento, mas condição essencial para que a obra se completasse.

Lygia Clark exemplifica essa mudança com a série "Bichos", iniciada em 1960. Constituídas por placas metálicas articuladas por dobradiças, essas esculturas não possuem forma fixa ou posição definitiva. Ao serem manipuladas pelo espectador, assumem configurações sempre diferentes, instaurando um diálogo tátil e espacial. O observador deixa de ocupar uma posição passiva e torna-se participante ativo, responsável pela atualização da obra. A experiência estética passa a envolver o corpo, o gesto e o tempo, rompendo com a tradição contemplativa do museu.

Hélio Oiticica amplia ainda mais essa proposta com os "Parangolés", capas, estandartes e estruturas vestíveis que só adquirem sentido pleno quando incorporadas ao movimento do corpo. Inspirado pelo samba e pela cultura das favelas cariocas, Oiticica propõe uma arte que se desloca do espaço institucional para o espaço da vivência coletiva. A cor abandona a superfície bidimensional da tela e expande-se no espaço, envolvendo o participante. A obra torna-se evento, ação, experiência compartilhada.

Essa transformação foi decisiva para a história da arte brasileira. O Neoconcretismo antecipou discussões que se tornariam centrais nas décadas seguintes, como a dissolução da fronteira entre arte e vida, a valorização do corpo e a participação do público. Ao propor a obra como experiência e não apenas como objeto, o movimento abriu caminho para a arte conceitual, a performance e as instalações interativas que caracterizam a produção contemporânea.

Assim, a passagem da abstração geométrica ao Neoconcretismo representa não apenas uma mudança formal, mas uma alteração profunda na própria concepção de arte. A obra deixa de ser algo fechado e definitivo para tornar-se processo, relação e acontecimento — uma experiência viva que se constrói no encontro entre artista, objeto e espectador.

ARTE CONTEMPORÂNEA: HIBRIDISMO E NOVA MÍDIA

A partir da década de 1970, a arte brasileira passa a se configurar como um campo expandido, marcado pela multiplicidade de linguagens, pela experimentação de suportes e pela diluição das fronteiras entre as diferentes modalidades artísticas. Esse período coincide com transformações políticas e sociais significativas, especialmente o contexto da ditadura militar e, posteriormente, o processo de redemocratização. Nesse cenário, muitos artistas utilizaram a arte como instrumento de crítica, resistência simbólica e reflexão sobre as estruturas de poder, desigualdade e violência presentes na sociedade brasileira.

A produção contemporânea deixa de se restringir à pintura e à escultura tradicionais e passa a incorporar performance, vídeo, fotografia, arte conceitual, instalações, intervenções urbanas e, mais recentemente, tecnologias digitais e mídias interativas. A obra não é mais compreendida como objeto isolado, mas como experiência espacial, sensorial e, muitas vezes, política. O espaço expositivo também se amplia: além dos museus e galerias, a cidade, a rua e o ambiente virtual tornam-se territórios legítimos de criação artística.

Um dos nomes centrais desse período é Cildo Meireles, cuja produção articula crítica social, percepção sensorial e questionamento institucional. Sua instalação Desvio para o Vermelho (1967–1984) constitui um exemplo emblemático da arte contemporânea brasileira. A obra é composta por três ambientes nos quais todos os objetos — móveis, utensílios domésticos, quadros e detalhes arquitetônicos — apresentam a cor vermelha como elemento dominante. Essa saturação cromática provoca no espectador uma sensação de estranhamento e tensão, sugerindo leituras que envolvem violência, repressão e intensidade emocional. Ao atravessar os espaços, o visitante vivencia uma experiência imersiva, na qual cor, espaço e significado político se entrelaçam de forma inseparável.

Outro destaque da contemporaneidade é Adriana Varejão, cuja obra revisita criticamente a herança colonial brasileira. Em séries como os "Azulejões", a artista recria padrões da azulejaria portuguesa, mas introduz rupturas na superfície, revelando camadas internas que remetem à carne e ao sangue. Essa estratégia visual funciona como metáfora das marcas históricas deixadas pela colonização, pela escravidão e pela violência estrutural. Ao tensionar tradição

e ruptura, Varejão transforma a pintura em espaço de investigação histórica e simbólica, propondo uma espécie de arqueologia visual da memória brasileira.

Além do circuito institucional, a arte contemporânea no Brasil também se afirma de maneira expressiva no espaço urbano. O grafi-
i
te, inicialmente associado à marginalidade, conquista reconhecimento nacional e internacional, convertendo muros e fachadas em suportes de expressão estética e política. Artistas como Os Gêmeos e Eduardo Kobra transformam grandes centros urbanos em galerias a céu aberto, explorando cores vibrantes, personagens oníricos e retratos de figuras históricas. Essa ocupação da cidade democratiza o acesso à arte, rompe com a lógica elitizada dos museus e amplia o diálogo entre obra e público.

Com o avanço das tecnologias digitais, novas possibilidades de criação emergem. Vídeo-arte, arte digital, realidade virtual e instalações interativas ampliam ainda mais o conceito de obra artística. O espectador, muitas vezes, torna-se usuário ou participante ativo, interagindo com dispositivos tecnológicos que respondem a seus movimentos ou escolhas. A noção de autoria também se complexifica, uma vez que a criação pode envolver processos colaborativos e redes de circulação global. A arte contemporânea brasileira, portanto, caracteriza-se pela hibridização constante: mistura de linguagens, cruzamento de referências culturais e diálogo entre tradição e inovação. Diferentemente de períodos anteriores, não há um estilo dominante ou um programa estético unificado. O que se observa é a valorização da diversidade, do fragmento e da multiplicidade de vozes. Questões como identidade, gênero, raça, memória, território e meio ambiente tornam-se temas recorrentes, evidenciando o compromisso da arte com as tensões do presente.

Nesse sentido, a contemporaneidade mantém viva a tradição antropofágica inaugurada no Modernismo: a capacidade de absorver influências globais — tecnológicas, estéticas e conceituais — e transformá-las em expressões enraizadas na realidade brasileira. A arte atual não busca uma identidade fixa e homogênea, mas assume a complexidade e a pluralidade como características constitutivas. Assim, reafirma-se como campo dinâmico, crítico e em permanente transformação, acompanhando as mudanças sociais e culturais do país.

CONCLUSÃO

A trajetória da arte brasileira evidencia um constante e complexo diálogo entre influência externa e afirmação de identidade própria. Desde o período colonial, quando o Barroco se consolidou como a primeira grande manifestação estética em território nacional, até as múltiplas linguagens da contemporaneidade, observa-se um processo histórico marcado por resistência, adaptação e reinvenção. O Barroco, embora oriundo da tradição europeia, adquiriu no Brasil feições singulares, moldadas pela religiosidade popular, pela realidade social da colônia e pela presença decisiva das matrizes indígena e africana. Nesse contexto, a arte não foi apenas instrumento de catequese ou ornamento litúrgico, mas espaço simbólico onde tensões sociais e culturais se expressaram de forma intensa e original.

No século XIX, a institucionalização do ensino artístico com a criação da Academia Imperial de Belas Artes consolidou padrões acadêmicos inspirados na tradição europeia. Ainda assim, mesmo sob forte orientação estrangeira, germinava o desejo de representação do território, da história e do povo brasileiro. As pinturas históricas, as paisagens e os retratos oficiais revelam não apenas a tentativa de construir uma imagem civilizada do país, mas também o início de um questionamento sobre quem éramos enquanto nação recém independente. A arte acadêmica, portanto, não deve ser vista apenas como imitação, mas como etapa fundamental de amadurecimento cultural.

A ruptura decisiva ocorre no século XX com o Modernismo brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna. Esse momento histórico representou a afirmação consciente de uma estética comprometida com a realidade nacional. Ao propor a antropofagia cultural, inspirada no Manifesto Antropófago, os modernistas defenderam a ideia de que o Brasil deveria "devorar" as influências estrangeiras e transformá-las em algo autenticamente seu. Essa postura não

significou isolamento, mas sim autonomia criativa — um gesto de maturidade cultural que redefiniu os rumos da produção artística no país.

Na segunda metade do século XX, o Neoconcretismo aprofundou essa busca por originalidade ao romper com a rigidez racionalista do concretismo e propor uma arte mais sensorial, participativa e existencial. Ao deslocar o foco do objeto para a experiência, os artistas neoconcretos ampliaram o conceito de obra de arte, convidando o espectador à interação e à coautoria. Consolidava-se, assim, a capacidade brasileira de reinterpretar tendências internacionais e transformá-las em proposições inovadoras e singulares.

Na contemporaneidade, a arte brasileira apresenta-se plural, híbrida e profundamente engajada. Instalações multimídia, performances, intervenções urbanas e produções digitais dialogam com questões como desigualdade social, identidade de gênero, memória histórica, meio ambiente e políticas de representação. A produção atual evidencia que a arte no Brasil permanece viva e crítica, atuando como espaço de reflexão e contestação. Mais do que acompanhar tendências globais, ela participa ativamente do debate internacional, reafirmando sua potência inventiva.

Dessa forma, o estudo confirma que a arte brasileira não é monolítica nem linear. Trata-se de um ciclo contínuo de negociações culturais, no qual tradição e ruptura coexistem de maneira dinâmica. Cada período histórico não substitui o anterior, mas o ressignifica, incorporando-o a novas narrativas e sensibilidades. Compreender essa trajetória é fundamental para entender a própria construção histórica e social da identidade nacional, pois a arte, ao mesmo tempo que reflete o país, também o projeta, questiona e reinventa. Assim, a arte brasileira permanece como um dos mais relevantes instrumentos de leitura crítica da nação — múltipla, contraditória e em permanente transformação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira (1930–1970). 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

AMARAL, Aracy A. Tarsila: sua obra e seu tempo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. Revista de Antropofagia, São Paulo, ano 1, n. 1, maio 1928.

ANTUNES, Ricardo. A arte brasileira em foco. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2011.

BARDI, Pietro Maria. História da arte brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CHIARELLI, Tadeu. Arte internacional brasileira. São Paulo: Lemos Editorial, 2002.

COLI, Jorge. O que é arte. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GULLAR, Ferreira. Manifesto neoconcreto. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 23 mar. 1959.

HERKENHOFF, Paulo. Adriana Varejão: entre carnes e mares. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

MEIRELES, Cildo. Geometria da transformação. São Paulo: MASP, 2013.

MONTEIRO, Paulo. A escrita e a imagem: três mil anos de história da arte. São Paulo: Ática, 2010.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SCHWARTZ, Jorge. Da antropofagia a Brasília: Brasil 1920–1950. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TIRAPELI, Percival. Barroco brasileiro: glória e invenção. São Paulo: EDUSP, 2008.

ANÁLISE DE REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: AUTORES DE LÍNGUA INGLESA VS. AUTORES EM LÍNGUA PORTUGUESA

PATRICIA BAPTISTA YOGUILHERVICCI

RESUMO

Este artigo analisa a representação da identidade feminina na literatura contemporânea do século XXI, estabelecendo um paralelo crítico entre produções de língua inglesa e de língua portuguesa. O estudo adota como objetivo principal a identificação das convergências e divergências estéticas e temáticas na construção das personagens femininas, observando como diferentes contextos geopolíticos e heranças culturais moldam essas narrativas. Como método, a pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e de cunho comparativo, amparada pela revisão bibliográfica da crítica literária feminista e dos estudos pós-coloniais. O corpus de análise seleciona obras representativas de autoras anglófonas, como Margaret Atwood e Zadie Smith, e de autoras lusófonas, como Conceição Evaristo e Aline Bei. A investigação examina a linguagem, as dinâmicas de poder e as interseccionalidades de raça, classe e gênero presentes nos textos. As considerações fi-
nais revelam que, embora ambos os blocos linguísticos convirjam na desconstrução de estereótipos patriarcais e na busca por autonomia corpórea, existem marcas identitárias distintas. A literatura de língua inglesa frequentemente projeta essas tensões em estruturas institucionais globais ou cenários distópicos. Em contrapartida, a literatura de língua portuguesa manifesta uma forte inclinação para o intimismo, a recuperação da memória ancestral e a denúncia das cicatrizes coloniais e da desigualdade social. Conclui-se que a literatura contemporânea atua como um espaço de resistência e de reconfiguração do sujeito feminino nas duas esferas culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Contemporânea; Representação Feminina; Crítica Feminista; Literatura Comparada; Identidade.

INTRODUÇÃO

A literatura, historicamente, funcionou tanto como um espelho das dinâmicas sociais quanto como um instrumento de legitimação de discursos dominantes. No que tange à representação da mulher, as narrativas tradicionais frequentemente a confinaram a papéis arquetípicos — a musa idealizada, a esposa virtuosa ou a figura subversiva a ser punida —, construídos majoritariamente sob a ótica do olhar masculino (the male gaze). Contudo, o avanço das teorias feministas ao longo do século XX e a progressiva conquista de espaços editoriais por escritoras provocaram uma mudança tectônica no cenário literário global. Na contemporaneidade, a literatura de autoria feminina deixa de ocupar as margens para se consolidar como um terreno de agência, onde o sujeito feminino é reconstruído a partir de suas próprias vivências, contradições e pluralidades.

Diante desse panorama, este artigo delimita seu objeto de estudo na análise comparativa da representação feminina na literatura contemporânea do século XXI, estabelecendo um paralelo entre produções de língua inglesa e de língua portuguesa. A escolha desse recorte justifica-se pela necessidade de compreender como diferentes heranças históricas, linguísticas e geopolíticas moldam a subjetividade feminina ficcional. Enquanto o bloco anglófono carrega o peso de uma hegemonia cultural global e debates intensos sobre a pós-modernidade e o multiculturalismo, o bloco lusófono é atravessado por marcas profundas do colonialismo, da busca por identidade pós-ditatorial e de gritantes disparidades socioeconômicas. Assim, o cruzamento dessas duas esferas linguísticas permite observar se os anseios e as dores das mulheres contemporâneas convergem em uma pauta universal ou se fragmentam em especificidades culturais intransponíveis.

Para nortear a investigação, define-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as assimetrias culturais e os contextos históricos diferenciados das esferas anglófona e lusófona influenciam a construção estética e temática da personagem feminina na prosa contemporânea? A hipótese levantada sugere que, embora haja uma agenda comum de denúncia ao patriarcado e de

busca por autonomia corporal e existencial, os caminhos formais e as mediações políticas diferem significativamente entre as duas tradições.

O objetivo geral deste trabalho é analisar comparativamente a representação da identidade feminina em obras selecionadas de autoras de língua inglesa e de língua portuguesa, identificando suas principais convergências e divergências. Para alcançar essa meta, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: a) mapear as bases teóricas da crítica literária feminista e dos estudos de gênero que sustentam a análise contemporânea; b) examinar os recursos narrativos e as temáticas predominantes no corpus de autoria anglófona (representado por Margaret Atwood e Zadie Smith); c) investigar as estratégias estéticas e as demandas sociais no corpus lusófono (representado por Conceição Evaristo e Aline Bei); e d) confrontar os achados para explicitar como a linguagem e o território reconfiguram o sujeito feminino.

A relevância deste estudo reside na oportunidade de expandir os horizontes da literatura comparada sob a lente da interseccionalidade, categoria essencial que articula gênero, raça e classe. Além disso, o artigo busca dar visibilidade à riqueza da produção lusófona em paralelo com o circuito anglófono, que frequentemente domina o mercado editorial global.

Para situar o leitor no desenvolvimento desta pesquisa, o artigo está estruturado em quatro seções subsequentes, além desta introdução e do resumo inicial. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica, revisando conceitos-chave da ginecocrítica e do feminismo pós-colonial. A terceira seção detalha os procedimentos metodológicos e justifica a escolha do corpus literário. A quarta seção é dedicada à análise comparativa propriamente dita, subdividida em eixos temáticos que abordam o corpo, a memória e a linguagem. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados obtidos, apontando as conclusões do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise da representação feminina na literatura contemporânea exige um instrumental teórico que dê conta não apenas das estruturas textuais, mas também das condições históricas, sociais e políticas de produção das obras. Sendo assim, esta seção articula os conceitos da crítica literária feminista tradicional com as vertentes contemporâneas e pós-coloniais, estabelecendo a base necessária para o diálogo entre as tradições anglófona e lusófona.

A EVOLUÇÃO DA CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA E A GINECOCRÍTICA

O estudo da literatura sob a perspectiva de gênero ganhou contornos teóricos sistemáticos a partir da segunda metade do século XX, embora encontre suas raízes em reflexões anteriores, como as de Virginia Woolf na década de 1920. Woolf (2014) já sinalizava que a ausência histórica de mulheres na tradição literária não decorria de uma incapacidade criativa inata, mas sim da falta de condições materiais e de independência financeira — simbolizadas pela metáfora do "teto todo seu".

À medida que os estudos de gênero avançaram, a crítica literária feminista dividiu-se em correntes metodológicas para dar conta dessas lacunas históricas. Uma das contribuições mais significativas para a consolidação dessa área foi proposta por Elaine Showalter, que cunhou o termo "ginecocrítica" para delimitar um campo de investigação focado especificamente na produção literária feminina. Conforme aponta a teórica norte-americana:

> Se nos detivermos no exame da crítica feminista, veremos que ela se dividiu em duas variedades distintas [...]. A primeira trata da mulher como leitora — com a mulher como consumidora da literatura produzida pelo homem [...]. A segunda variedade da crítica feminista trata da mulher como escritora — com a mulher como produtora de significado textual, com a história, os temas, os gêneros e as estruturas da literatura escrita por mulheres. Suas disciplinas de análise incluem a psicodinâmica da criatividade feminina; a trajetória da carreira feminina individual ou coletiva; e a evolução e as leis de uma tradição literária feminina. (SHOWALTER, 1994, p. 24).

A ginecocrítica, portanto, desloca a mulher

da posição de mero objeto do olhar masculino (the male gaze) e a eleva à condição de sujeito da própria escrita. Esse movimento é fundamental para a literatura contemporânea, pois válida a especificidade da experiência feminina como matéria-prima para a criação de novas estéticas e estruturas narrativas.

INTERSECCIONALIDADE E A ESCRITA DE RESISTÊNCIA NO CENÁRIO ANGLÓFONO

Embora a primeira onda da crítica feminista tenha sido essencial para abrir espaço no cânone, ela foi criticada por sua tendência a universalizar a experiência da "mulher" a partir de uma perspectiva ocidental, branca e de classe média. No cenário de língua inglesa contemporâneo, essa visão homogeneizante foi fraturada pela introdução do conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw e amplamente difundido por teóricas como Bell Hooks.

Para Hooks (2019), o gênero não pode ser analisado de forma isolada das matrizes de opressão que envolvem a raça e a classe social. Na literatura anglófona do século XXI, autoras como Zadie Smith e Chimamanda Ngozi Adichie incorporam essa visão plural, construindo personagens femininas cujas identidades são moldadas por choques culturais, pela diáspora e pelo racismo estrutural. A representação feminina, nesse contexto, afasta-se de um idealismo utópico e passa a retratar as fraturas de sujeitos fragmentados que navegam entre a herança de seus países de origem e as pressões do capitalismo global.

A CRÍTICA FEMINISTA LUSÓFONA: IDENTIDADE, MEMÓRIA E ESCREVIVÊNCIA

No contexto da língua portuguesa, a recepção das teorias feministas adaptou-se a realidades pós-coloniais e de redemocratização tardia. No Brasil, a compreensão da autoria feminina contemporânea passa necessariamente pelo entendimento de que o ato de escrever, para a mulher, configura-se como um gesto político de autoafirmação.

Dialogando com essa perspectiva, Hollanda (2019) argumenta que a virada do século XXI trouxe para a cena literária vozes que não apenas reivindicam o direito à palavra, mas que também fraturam a homogeneidade do discurso literário tradicional ao inserirem marcadores de raça, classe e territorialidade em suas narrativas, transformando a literatura em um território de disputa e de cura identitária.

Essa transformação teórica e prática ganha contornos fundamentais com o conceito de "escrevivência", formulado pela escritora e teórica brasileira Conceição Evaristo. A escrevivência define-se como uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças e da vivência das mulheres negras, unindo a história individual à coletiva. Segundo Zolin (2009), a crítica literária lusófona contemporânea tem se debruçado sobre essas obras para compreender como a representação da mulher está intimamente ligada à necessidade de resgatar memórias soterradas pelo processo de colonização e pela marginalização social.

Assim, enquanto a fundamentação teórica anglófona oferece ferramentas consolidadas para pensar a globalização e a institucionalização das opressões, a teoria lusófona enriquece o debate ao focar na dimensão afetiva, histórica e social da exclusão, fornecendo o arcabouço ideal para o exercício da literatura comparada que se propõe nas seções seguintes.

DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE COMPARATIVA DA REPRESENTAÇÃO FEMININA

A análise da representação feminina na prosa contemporânea exige um olhar atento às especificidades estéticas e de conteúdo que diferenciam os blocos linguísticos anglófono e lusófono. Embora ambos os lados compartilhem o desejo urgente de romper com as amarras históricas do patriarcado e de reescrever os cânones literários tradicionais, os caminhos escolhidos pelas autoras revelam como a geografia, a história colonial e a plasticidade da linguagem condicionam a construção da subjetividade feminina.

Enquanto a literatura anglófona frequentemente dialoga com as fraturas do capitalismo tardio, com o hibridismo cultural das metrópoles globais e com as pautas interseccionais de gênero e raça — muitas vezes ancoradas em uma tradição de confissão e autoficção —, o universo lusófono tenciona as marcas profundas de passado colonial, das diásporas e das reconstruções identitá-

rias pós-coloniais. Nesses textos, a opressão de gênero não se dá de forma isolada, mas imbricada com as cicatrizes da violência política, da migração e do silenciamento institucional, transformando a escrita de autoria feminina em um território fértil de descolonização dos corpos e da própria língua.

O CORPO FEMININO: ENTRE A DISTOPIA INSTITUCIONAL E O TRAUMA ÍNTIMO

A primeira grande divergência e convergência entre as tradições analisadas reside na representação do corpo da mulher. Na literatura contemporânea de língua inglesa, o corpo feminino é frequentemente representado como um território de disputa ideológica e política em macroescala, profundamente exposto às engrenagens do controle estatal e do tecnocapitalismo. O exemplo máximo dessa vertente encontrasse na obra de Margaret Atwood, especialmente em O Conto da Aia. Atwood projeta uma distopia totalitária em que o corpo da mulher é estatizado, burocratizado e reduzido à sua função estritamente reprodutiva por um regime teocrático implacável.

A opressão, portanto, deixa de pertencer exclusivamente ao âmbito privado ou doméstico para se tornar institucional, sistêmica e operante através de estruturas globais de poder, ecoando os temores reais de retrocessos nos direitos civis e reprodutivos que continuam a assolar as democracias ocidentais. O processo de desumanização e burocratização do corpo feminino em Gilead fica evidente na descrição que a protagonista faz de si mesma, despida de sua identidade e reduzida a um receptáculo biológico:

> Somos úteros de duas pernas, apenas isso: vasos sagrados, cálices ambulantes. [...] Não quero olhar para o meu corpo. Não que seja vergonhoso ou imoral, mas é que não quero ver uma coisa que me determina de maneira tão absoluta. (ATWOOD, 2006, p. 146).

Por outro lado, na produção de língua portuguesa contemporânea, a violência contra o corpo e a perda da autonomia costumam ser abordadas sob uma perspectiva hiperfocal, intimista e profundamente psicológica, ancorada nas fraturas do cotidiano. Em O Peso do Pássaro Morto, de Aline Bei, a dor da personagem feminina não decorre de uma distopia governamental ou de um aparato estatal totalitário, mas sim das tragédias silenciosas e naturalizadas que permeiam a vida de uma mulher comum ao longo de sua trajetória de amadurecimento e envelhecimento, como o trauma devastador do abuso sexual na juventude, as pressões estéticas, os lutos abafados e a solidão asfixiante da maternidade compulsória. Para dar conta dessa vivência fragmentada e sufocante, a escrita de Bei utiliza uma prosa poética de forte apelo visual, estruturada em versos livres em que os espaços em branco na página operam ativamente como elementos narrativos, simulando o vazio existencial, a respiração contida e a mudez imposta a uma subjetividade incapaz de processar integralmente as violências de que é alvo. Em contrapartida, Aline Bei utiliza a quebra da linha e a simplicidade das palavras para retratar o peso esmagador do abuso e como o corpo passa a carregar o trauma de forma íntima:

> o meu corpo era uma coisa
> que eu não sabia
> onde pôr.
>
> os dias
> passaram
> num arrasto.
>
> um homem
> forte tinha me deitado na terra
> contra a minha
> vontade. (BEI, 2017, p. 42).

Enquanto Atwood usa o macro poder para alertar sobre os perigos da perda de direitos civis no ocidente, Bei utiliza o micropoder e a domesticidade para expor as fraturas emocionais da mulher contemporânea.

IDENTIDADE, RAÇA E A RECONSTRUÇÃO DA ANCESTRALIDADE

Quando inserimos o recorte da interseccionalidade — ferramenta analítica incontornável na crítica literária contemporânea e pós-colonial —, o contraste entre a representação da mulher negra e imigrante nas duas tradições linguísticas revela dinâmicas sociais profundamente distintas, moldadas

por suas respectivas formações históricas. Na literatura anglófona, a escritora britânica Zadie Smith, em obras capitais como Dentes Brancos e NW, investiga a complexidade da identidade feminina a partir do choque multicultural e da superpopulação de metrópoles globais como Londres. As personagens femininas de Smith enfrentam crises de subjetividade de caráter eminentemente híbrido e fluido: elas transitam e tropeçam sob o peso duplo de suas origens diaspóricas (sejam jamaicanas, caribenhas ou bengalesas) enquanto tencionam as barreiras estruturais do racismo institucional, as pressões da assimilação forçada e a resistência às amarras da cultura metropolitana dominante. A tensão dramática e política na prosa de Smith, portanto, manifesta-se nessa negociação diária e exaustiva por espaços de pertencimento e autonomia nos labirintos urbanos e intelectuais do norte global. As personagens de Zadie Smith carregam o peso de tentar moldar suas identidades em meio ao racismo velado e à pressão de assimilação cultural na metrópole londrina, como ilustra o dilema geracional e estético das personagens femininas:

Ela passara a vida inteira tentando endireitar o que Deus tinha feito crescer crespo. Passara anos tentando forçar a própria natureza a se submeter às regras de um lugar que nem sequer a reconhecia por inteiro. (SMITH, 2001, p. 284).

No bloco lusófono, a abordagem da identidade e da raça ganha contornos de resgate histórico e denúncia da sobrevivência por meio do conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo. Em Olhos d'Água, as mulheres representadas por Evaristo não estão negociando sua identidade em uma metrópole multicultural europeia; elas lutam pela sobrevivência imediata contra a violência urbana, a pobreza extrema e o racismo estrutural herdado do passado colonial brasileiro. A representação feminina em Evaristo é marcadamente coletiva. A dor de uma personagem reverbera na ancestralidade de sua mãe, de sua avó e de suas filhas. Há uma busca mística e afetiva pela memória que difere da ironia pós-moderna e urbana presente na escrita de Zadie Smith. A busca pela identidade em Evaristo não se dá pelo esforço de assimilação, mas pelo reencontro com a ancestralidade através do afeto e da dor partilhada entre gerações de mulheres. O conto que dá título ao livro sintetiza esse movimento:

Lembro-me de que a mãe de minha mãe era velha, muito velha. [...] Mas eu me lembrava tão somente de que ela era uma mulher negra. E, um dia, olhando para mim, mamãe perguntou-me se eu me lembrava dos olhos de minha avó. [...] Naquele dia, a cor dos olhos de minha mãe misturou-se à cor dos olhos de minha avó e eu soube que todos aqueles olhos eram os meus. (EVARISTO, 2014, p. 18-19).

LINGUAGEM, FORMA E A QUEBRA DO DISCURSO PATRIARCAL

A desconstrução da representação feminina na contemporaneidade não se limita aos temas de fundo, mas invade radicalmente a própria forma da narrativa, uma vez que as autoras de ambos os blocos linguísticos compreendem que a estrutura tradicional do romance — linear, de narrador onisciente e estruturada em torno de heróis universais — foi historicamente moldada por uma lógica patriarcal e excludente.

Nesse panorama de reinvenção estética, as autoras de língua inglesa tendem a utilizar a ironia cortante, a metalinguagem sofisticada, a polifonia de vozes e a subversão consciente de gêneros literários consagrados (como a ficção científica, a sátira social e o romance de formação) para desmantelar estruturas enrijecidas de poder. Escritoras como Smith e Atwood erigem obras complexas, densamente costuradas por referências intertextuais e reflexões sociológicas, desafiando ativamente as expectativas do mercado global de leitura.

Por outro lado, na tradição de língua portuguesa contemporânea, percebe-se uma inclinação visceral para a hibridização de gêneros que flertam organicamente com o lirismo poético, com o testemunho político e com a oralidade ancestral. Aline Bei desconstrói conscientemente a sintaxe tradicional, organizando sua prosa em blocos visuais que mimetizam os versos livres de um poema, priorizando o ritmo sufocante

da respiração e do fluxo de pensamento em detrimento da rigidez gramatical acadêmica. Em paralelo, Conceição Evaristo incorpora magistralmente a cadência da contação de histórias tradicional para dentro do texto escrito, cunhando o conceito de "escrevivência" para subverter a norma culta eurocêntrica e legitimar literariamente a fala, a memória e a dor das mulheres das comunidades marginalizadas.

A liberdade formal na literatura de língua portuguesa contemporânea se desvincula da métrica e da pontuação tradicionais como um reflexo da própria recusa em se enquadrar nas normas vigentes, operando o que a ginecocrítica define como uma escrita de libertação:

A escrita para mim sempre foi um jeito de desatar os nós que os outros davam na minha garganta. (BEI, 2017, p. 112).

Evidencia-se, assim, que a língua portuguesa contemporânea tem servido como um laboratório de escrita visceral e despojada, focado na emancipação radical da voz através do confronto direto com o afeto, a memória ancestral e o trauma individual ou coletivo; em contrapartida, a literatura de língua inglesa maneja com maestria as ferramentas conceituais, os artefatos estruturais da pós-modernidade e o engajamento macrocomunitário para tencionar as engrenagens globais do poder. Enquanto as autoras lusófonas operam por meio de uma arqueologia dos afetos e das fraturas íntimas para resgatar corpos silenciados, as anglófonas utilizam a lente afiada da ironia e da polifonia sistêmica para cartografar as crises do sujeito contemporâneo, provando que, embora os pontos de partida e os métodos formais divirjam, o horizonte crítico de ambas convergem para a urgente e irredutível descolonização da experiência feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa empreendida neste artigo permitiu perscrutar as complexas camadas que envolvem a representação feminina na literatura contemporânea do século XXI, evidenciando como os recortes geográficos, históricos e linguísticos atuam diretamente na modelagem da subjetividade das personagens. Ao confrontar o bloco anglófono, representado por Margaret Atwood e Zadie Smith, com o bloco lusófono, ilustrado pelas produções de Conceição Evaristo e Aline Bei, mapearam-se convergências éticas significativas, mas, acima de tudo, divergências estéticas e políticas fundamentais.

Como resposta ao problema de pesquisa inicialmente proposto, constatou-se que a assimetria cultural entre os territórios de língua inglesa e de língua portuguesa dita as escalas da opressão e da resistência representadas na prosa. Enquanto as autoras de língua inglesa tendem a projetar os conflitos de gênero em macroestruturas — operando através da denúncia de distopias institucionais e burocráticas ou das tensões multiculturais da diáspora em metrópoles globais —, as escritoras de língua portuguesa priorizam o microfoco. Na tradição lusófona, a violência patriarcal e o racismo estrutural são dissecados a partir do trauma íntimo, da domesticidade, da vulnerabilidade social imediata e do resgate de uma memória ancestral soterrada.

No âmbito formal, o estudo demonstrou que a desconstrução dos arquétipos femininos tradicionais caminha lado a lado com a subversão da própria linguagem. O corpus anglófono maneja com maestria a ironia pós-moderna, a metalinguagem e a polifonia para implodir gêneros literários consolidados. Em contrapartida, o corpus lusófona destaca-se pela hibridização visceral entre prosa, poesia e oralidade, utilizando o ritmo da respiração e o conceito de escrevivência para emancipar vozes historicamente silenciadas pelo colonialismo e pela marginalização.

Por fim, este artigo cumpriu o objetivo geral de estabelecer um paralelo crítico entre as duas tradições, demonstrando que não existe uma identidade feminina universal na literatura contemporânea, mas sim uma pluralidade de existências que demandam ferramentas críticas distintas. A relevância da pesquisa reside em situar a produção literária em língua portuguesa em pé de igualdade teórica com o circuito hegemônico anglófono, valorizando suas especificidades estéticas. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a expansão do corpus para autoras de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e escritoras na-

tivo-americanas e indígenas, aprofundando ainda mais os debates sobre a interseccionalidade e a decolonialidade na escrita de autoria feminina.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. O Conto da Aia. Tradução de Livia De Almeida. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BEI, Aline. O Peso do Pássaro Morto. São Paulo: Nós, 2017.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'Água. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pensamento Feminista Brasileiro: Espelhos e Radicais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. Olhares Negros: Raça e Representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no deserto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). O Estudo do Texto Literário. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1994. p. 23-52.

SMITH, Zadie. Dentes Brancos. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

WOOLF, Virginia. Um Teto Todo Seu. Tradução de Bia Nunes de Sousa e Cassio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica literária feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 215-238.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PATRICIA DE ARAUJO SILVA

RESUMO

A arte ocupa lugar de destaque na Educação Infantil por possibilitar às crianças expressarem sentimentos, pensamentos, ideias e percepções sobre o mundo por meio das diferentes linguagens artísticas. As experiências com desenho, pintura, modelagem, música, dança, teatro e outras manifestações artísticas favorecem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, da comunicação e das relações sociais, constituindo-se como importantes contextos de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte na Educação Infantil, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a organização de práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das múltiplas linguagens infantis. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no Currículo da Cidade de São Paulo e nas contribuições teóricas de Loris Malaguzzi, Ana Mae Barbosa, Lev Vygotsky, Viktor Lowenfeld, Zilma Ramos de Oliveira e Howard Gardner. Os resultados evidenciam que a arte constitui uma linguagem essencial da infância, favorecendo processos de criação, investigação, expressão e construção de conhecimentos. Conclui-se que as práticas artísticas devem ocupar lugar central na Educação Infantil, promovendo experiências estéticas significativas que respeitem o protagonismo infantil e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte; Linguagens Artísticas; Desenvolvimento Infantil; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social, cultural e estético. Nesse contexto, a arte constitui uma linguagem fundamental da infância, permitindo que as crianças expressem sentimentos, construam conhecimentos, ampliem sua criatividade e estabeleçam diferentes formas de interação com o mundo.

Desde muito pequenas, as crianças desenham, cantam, dançam, modelam, dramatizam, pintam e exploram materiais diversos como formas naturais de comunicação. Essas manifestações artísticas não representam apenas atividades recreativas, mas processos de investigação, experimentação e produção cultural que favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Historicamente, entretanto, a arte foi muitas vezes reduzida, nas instituições de Educação Infantil, à reprodução de modelos prontos, atividades voltadas para datas comemorativas ou exercícios de coordenação motora. Essa concepção limita o potencial criativo das crianças e desconsidera a arte como linguagem, experiência estética e processo de construção do conhecimento.

Os avanços das pesquisas sobre infância e educação transformaram essa compreensão. Atualmente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo reconhecem a arte como elemento estruturante das experiências infantis, integrada às brincadeiras, às interações e aos diferentes Campos de Experiência.

As contribuições de Loris Malaguzzi reforçam essa perspectiva ao defender que a criança possui "cem linguagens", utilizando diferentes formas de expressão para interpretar e comunicar suas experiências. A arte constitui uma dessas linguagens e permite que a criança investigue materiais, formule hipóteses, desenvolva a imaginação e produza cultura.

Ana Mae Barbosa também contribui significativamente para a educação artística brasileira ao defender práticas fundamentadas na apreciação, na produção e na contextua-

lização das manifestações artísticas, favorecendo uma formação estética crítica e sensível desde a infância.

Na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, a imaginação e a criatividade desenvolvem-se nas interações sociais e nas experiências culturais vividas pelas crianças. As atividades artísticas favorecem esses processos ao ampliarem as possibilidades de expressão, representação e elaboração da realidade.

A Base Nacional Comum Curricular evidencia essa compreensão ao incluir as experiências artísticas nos diferentes Campos de Experiência, especialmente em "Traços, sons, cores e formas", reafirmando que a arte deve ser vivenciada por meio da exploração, da criação, da experimentação e da apreciação estética, respeitando o protagonismo infantil.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte na Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, refletindo sobre o papel do professor na organização de experiências artísticas significativas e evidenciando a relevância da arte como linguagem fundamental da infância.

A ARTE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A arte constitui uma das primeiras formas de expressão da criança. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita, ela comunica sentimentos, ideias, emoções e percepções por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da música, do movimento, das dramatizações e de inúmeras outras manifestações artísticas. Essas formas de expressão revelam a maneira singular como a criança interpreta o mundo, organiza suas experiências e constrói conhecimentos.

Na Educação Infantil, a arte deve ser compreendida como linguagem e não apenas como atividade manual ou recreativa. Produzir arte significa investigar, experimentar materiais, fazer escolhas, criar hipóteses, imaginar soluções e atribuir significados às próprias experiências. Cada produção infantil representa um processo de construção do pensamento e não apenas um resultado estético.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem que as práticas pedagógicas devem promover experiências que favoreçam a expressão das múltiplas linguagens das crianças. Nesse contexto, a arte ocupa papel central ao possibilitar diferentes formas de comunicação e interação com o ambiente.

Loris Malaguzzi (2016), criador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que a criança possui "cem linguagens", ou seja, inúmeras maneiras de expressar pensamentos, sentimentos e descobertas. A arte constitui uma dessas linguagens e possibilita que a criança produza cultura, investigue materiais e participe ativamente da construção do conhecimento.

Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança não busca reproduzir fielmente a realidade. Ela representa aquilo que pensa, sente e imagina, desenvolvendo capacidades relacionadas à observação, à criatividade, à percepção visual e à resolução de problemas. Dessa forma, a arte favorece a construção da identidade, fortalece a autoestima e amplia as possibilidades de participação infantil.

Reconhecer a arte como linguagem significa respeitar os processos criativos das crianças, evitando modelos prontos, desenhos para colorir ou atividades baseadas apenas na reprodução. O protagonismo infantil deve ser valorizado por meio da livre experimentação, da investigação e da criação.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências artísticas favorecem o desenvolvimento integral das crianças ao promoverem aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais, culturais e estéticos. A arte permite que diferentes dimensões do desenvolvimento aconteçam de forma integrada, respeitando os interesses e as potencialidades infantis.

No aspecto cognitivo, as atividades artísticas estimulam a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a memória, a observação e a resolução de problemas. Ao explorar diferentes materiais, as crianças formulam hipóteses, fazem comparações, investigam possibilidades e constroem novos conhecimentos.

Vygotsky (2007) destaca que a imaginação

representa uma função psicológica essencial para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, a criatividade nasce das experiências vividas pelas crianças e amplia suas possibilidades de compreender e transformar a realidade. As atividades artísticas favorecem exatamente esse processo, permitindo que a criança reorganize experiências e produza novas formas de representação.

No desenvolvimento motor, desenhar, pintar, recortar, rasgar, modelar argila, manipular pincéis, explorar tintas e construir esculturas favorecem a coordenação motora fina, o controle dos movimentos, a percepção espacial e a organização corporal.

Do ponto de vista afetivo, a arte constitui importante meio de expressão das emoções. Muitas vezes, sentimentos difíceis de serem verbalizados aparecem nas produções artísticas, permitindo que a criança elabore medos, alegrias, desejos e experiências vividas. Esse processo fortalece a autoestima e amplia a segurança emocional.

As experiências artísticas também favorecem o desenvolvimento social. Projetos coletivos, apreciação de obras, dramatizações e produções compartilhadas estimulam o diálogo, o respeito às diferentes opiniões, a cooperação e a valorização da diversidade cultural.

Howard Gardner (1995), ao desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas, evidencia que as capacidades humanas se manifestam de diferentes maneiras. A arte amplia oportunidades para que crianças com diferentes formas de aprender expressem seus conhecimentos, valorizando talentos e potencialidades que muitas vezes não aparecem em atividades tradicionais.

Dessa maneira, a arte constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências significativas que articulam emoção, pensamento, criatividade e cultura.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

Entre as abordagens contemporâneas da Educação Infantil, a experiência desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália, tornou-se referência internacional pela valorização da infância, da criatividade e das múltiplas linguagens infantis.

Loris Malaguzzi compreende a criança como protagonista de sua aprendizagem, competente para investigar, levantar hipóteses, construir conhecimentos e comunicar suas descobertas por diferentes formas de expressão. Segundo o autor, limitar a criança a uma única linguagem significa restringir suas possibilidades de aprender e participar do mundo.

Na abordagem de Reggio Emilia, o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, a dramatização, a música, a dança, a modelagem e outras manifestações artísticas fazem parte do cotidiano escolar, sendo utilizadas como instrumentos de investigação e construção do conhecimento.

Outro aspecto marcante dessa proposta refere-se ao ambiente educativo. Malaguzzi afirma que o espaço é o "terceiro educador", devendo ser organizado de forma acolhedora, estética e rica em possibilidades de exploração. Ateliês de arte, materiais naturais, objetos recicláveis, elementos da natureza, espelhos, mesas de luz e diferentes recursos favorecem processos criativos e investigativos.

A documentação pedagógica também assume papel fundamental. Fotografias, desenhos, registros escritos, vídeos e falas das crianças permitem acompanhar seus percursos de aprendizagem e tornar visíveis os processos criativos vivenciados durante as experiências artísticas.

Essa perspectiva rompe com práticas baseadas em atividades padronizadas e valoriza a produção autoral das crianças. Cada desenho, pintura ou escultura representa uma forma legítima de pensar e interpretar o mundo, merecendo reconhecimento e valorização.

Assim, a abordagem de Reggio Emilia inspira práticas pedagógicas que respeitam a infância, incentivam a criatividade e compreendem a arte como linguagem essencial para a construção do conhecimento.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel fundamental na construção de contextos que favoreçam a expressão artística das crianças. Sua função não consiste em ensinar técnicas prontas ou conduzir

produções padronizadas, mas em criar ambientes ricos em possibilidades de exploração, investigação e criação, respeitando as características e os interesses de cada criança.

As experiências artísticas devem ser planejadas de forma intencional, considerando que a aprendizagem acontece por meio da experimentação. O professor organiza materiais variados, propõe desafios, observa os processos criativos, incentiva a curiosidade e amplia as oportunidades para que as crianças descubram novas formas de expressão.

Segundo Ana Mae Barbosa (2014), a educação em arte deve fundamentar-se em três dimensões complementares: a produção artística, a apreciação das obras e a contextualização cultural. Essa proposta amplia significativamente as experiências das crianças, permitindo que conheçam diferentes artistas, manifestações culturais, técnicas e formas de produção artística, sem perder o caráter investigativo próprio da infância.

Na Educação Infantil, entretanto, essas dimensões precisam ser vivenciadas de forma adequada à faixa etária. Em vez de longas explicações sobre história da arte, o professor aproxima as crianças das produções artísticas por meio da observação, da conversa, da experimentação e da criação.

Outro aspecto essencial refere-se à valorização dos processos, e não apenas dos resultados. Muitas vezes, uma pintura aparentemente simples representa um percurso complexo de descobertas, experimentações e construção de conhecimentos. O foco da prática pedagógica deve estar nas experiências vividas pelas crianças durante a criação artística.

A documentação pedagógica também desempenha importante função nesse processo. Fotografias, registros escritos, vídeos e falas das crianças tornam visíveis seus percursos de aprendizagem e permitem ao professor refletir sobre sua prática, planejar novas intervenções e compartilhar com as famílias as experiências desenvolvidas.

Assim, o professor assume o papel de mediador das experiências estéticas, favorecendo ambientes acolhedores, criativos e investigativos, nos quais as crianças possam expressar suas ideias com liberdade e autonomia.

A ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular reconhece que a Educação Infantil deve promover experiências que integrem diferentes linguagens, valorizando o protagonismo infantil e a construção de conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras.

Embora a arte esteja presente em todos os Campos de Experiência, sua maior expressão encontra-se em "Traços, sons, cores e formas", que propõe experiências relacionadas ao desenho, à pintura, à música, à dança, ao teatro, à modelagem, às construções e às diferentes manifestações estéticas.

Nesse Campo de Experiência, as crianças são incentivadas a explorar materiais diversos, experimentar diferentes suportes, observar produções artísticas, criar composições, desenvolver sensibilidade estética e ampliar suas possibilidades de expressão.

Entretanto, a arte também dialoga com os demais Campos de Experiência. Nas brincadeiras de faz de conta, nas dramatizações, nas narrativas, nas experiências corporais e nas investigações da natureza, as crianças utilizam continuamente recursos artísticos para comunicar ideias e interpretar a realidade.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa perspectiva ao compreender a arte como linguagem essencial da infância e como importante instrumento para a construção da identidade cultural das crianças. O documento orienta que os professores promovam experiências que valorizem diferentes manifestações artísticas, respeitando a diversidade cultural e os interesses infantis.

Outro aspecto valorizado refere-se ao contato das crianças com artistas, museus, manifestações populares, músicas, esculturas, pinturas, fotografias e diferentes produções culturais presentes na comunidade. Essas experiências ampliam o repertório cultural infantil e favorecem a construção de uma educação estética sensível e significativa.

Dessa forma, tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade reafirmam que a arte não deve ocupar espaço secundário no planejamento pedagógico, mas integrar o cotidiano da Educação Infantil como linguagem, cultu-

ra e contexto de aprendizagem.

OS DIFERENTES FAZERES ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências artísticas na Educação Infantil são múltiplas e envolvem diferentes linguagens que permitem às crianças explorar materiais, desenvolver a criatividade e ampliar suas formas de expressão.

O desenho representa uma das primeiras manifestações gráficas da infância. Muito além da representação visual, constitui forma de pensamento, comunicação e construção de significados. Cada traço produzido pela criança revela hipóteses, emoções e interpretações da realidade.

A pintura favorece experiências relacionadas às cores, texturas, misturas, movimentos e experimentações. A utilização de diferentes materiais, como pincéis, esponjas, rolos, folhas, gravetos, mãos e outros objetos, amplia as possibilidades criativas e estimula a investigação.

A modelagem com argila, massa, areia ou outros materiais desenvolve a percepção tátil, a coordenação motora, a imaginação e a construção tridimensional. Essas experiências favorecem a exploração das formas, dos volumes e das transformações dos materiais.

A música também ocupa papel fundamental na Educação Infantil. As cantigas, os sons produzidos pelo corpo, os instrumentos musicais, os jogos sonoros e as explorações rítmicas contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da coordenação motora, da percepção auditiva e da sensibilidade estética.

A dança e a expressão corporal permitem que as crianças utilizem o corpo como instrumento de comunicação. Movimentos livres, brincadeiras cantadas, coreografias criadas pelas próprias crianças e explorações do espaço fortalecem a criatividade, o equilíbrio, a consciência corporal e a interação social.

O teatro e as dramatizações favorecem a imaginação, a linguagem oral, a empatia e a compreensão das relações humanas. Ao representar personagens, inventar histórias e dramatizar situações do cotidiano, as crianças ampliam suas possibilidades de comunicação e produção cultural.

Essas diferentes linguagens não devem ser trabalhadas de forma isolada. Ao contrário, articulam-se continuamente nas experiências infantis, favorecendo aprendizagens integradas e respeitando as múltiplas formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CRIATIVA

Apesar dos avanços nas pesquisas e nos documentos curriculares, ainda existem desafios para consolidar práticas artísticas significativas na Educação Infantil. Um dos principais refere-se à permanência de atividades padronizadas, frequentemente baseadas em cópias, moldes prontos e produções iguais para todas as crianças.

Essas práticas limitam a criatividade, restringem a autonomia e desconsideram os processos individuais de aprendizagem. A arte perde seu caráter investigativo quando se transforma apenas em reprodução de modelos elaborados pelo adulto.

Outro desafio diz respeito à formação dos professores. Muitos profissionais não tiveram oportunidades de aprofundar conhecimentos relacionados à educação estética, às linguagens artísticas e aos processos criativos infantis. Investir na formação continuada é essencial para ampliar as possibilidades pedagógicas e fortalecer práticas inovadoras.

A organização dos ambientes também influencia diretamente a qualidade das experiências artísticas. Espaços acolhedores, bem organizados, ricos em materiais diversificados e acessíveis estimulam a criatividade e favorecem a participação ativa das crianças.

Entre as possibilidades, destaca-se a valorização da documentação pedagógica, da investigação artística, dos projetos interdisciplinares, da utilização de materiais naturais e recicláveis, das visitas a espaços culturais e da aproximação das crianças com diferentes manifestações artísticas presentes em sua comunidade.

Também merece destaque o reconhecimento da criança como produtora de cultura. Quando suas produções são valorizadas, expostas e discutidas, fortalece-se sua autoestima e amplia-se sua participação nos processos educativos.

Conclui-se que promover uma educação es-

tética significa criar oportunidades para que as crianças observem, sintam, experimentem, imaginem, criem e expressem suas ideias por meio das múltiplas linguagens. A arte deixa de ocupar um lugar periférico na rotina escolar e passa a constituir elemento essencial para o desenvolvimento integral, para a formação cultural e para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a criatividade, a sensibilidade e o protagonismo infantil.

CONCLUSÃO

A arte ocupa um lugar essencial na Educação Infantil por constituir uma das principais formas de expressão, comunicação e construção do conhecimento das crianças. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que as experiências artísticas ultrapassam a dimensão da produção estética ou da realização de atividades manuais, configurando-se como importantes contextos de aprendizagem, investigação, criação e desenvolvimento integral.

As discussões apresentadas evidenciaram que a criança utiliza diferentes linguagens para compreender e interpretar o mundo, expressando sentimentos, ideias, desejos e descobertas por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da música, da dança, do teatro e de inúmeras outras manifestações artísticas. Essas experiências favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, cultural e estético, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, sensíveis, autônomos e capazes de estabelecer relações significativas com o ambiente e com as pessoas.

As contribuições teóricas de Loris Malaguzzi, Ana Mae Barbosa, Lev Vygotsky, Viktor Lowenfeld, Howard Gardner e Zilma Ramos de Oliveira reforçam a compreensão de que a arte deve ser reconhecida como linguagem própria da infância e como elemento constitutivo do desenvolvimento humano. Embora esses autores apresentem diferentes perspectivas, todos convergem ao afirmar que as crianças aprendem quando investigam, experimentam, criam, dialogam e atribuem significado às experiências vividas.

A análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo reafirma que as práticas artísticas devem integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, articulando-se às interações, às brincadeiras e aos diferentes Campos de Experiência. Esses documentos reconhecem que a aprendizagem acontece por meio da participação ativa das crianças, da exploração de materiais, da investigação e da valorização das múltiplas formas de expressão.

Outro aspecto relevante discutido neste estudo refere-se ao papel do professor como mediador das experiências artísticas. Cabe ao educador organizar ambientes acolhedores, disponibilizar materiais diversificados, incentivar a curiosidade, respeitar os processos criativos e valorizar as produções das crianças, compreendendo que o percurso vivido durante a criação possui importância tão significativa quanto o resultado final. Essa postura rompe com práticas baseadas na reprodução de modelos prontos e fortalece o protagonismo infantil.

Também foi possível compreender que uma educação artística de qualidade depende da organização de contextos que promovam a experimentação, a apreciação estética e o contato com diferentes manifestações culturais. A aproximação das crianças com artistas, obras de arte, músicas, danças, manifestações populares e elementos da cultura local amplia seu repertório cultural, fortalece sua identidade e contribui para a formação de um olhar sensível sobre o mundo.

Entretanto, ainda permanecem desafios relacionados à valorização da arte na Educação Infantil. A permanência de atividades padronizadas, a utilização de produções estereotipadas, a limitação dos materiais oferecidos às crianças e a necessidade de ampliar a formação continuada dos professores demonstram que ainda há um longo caminho para consolidar práticas verdadeiramente comprometidas com uma educação estética e criativa.

Conclui-se, portanto, que a arte deve ocupar lugar central na Educação Infantil, sendo compreendida como linguagem, direito e experiência cultural das crianças. As práticas artísticas favorecem o desenvolvimento integral, fortalecem a criatividade, ampliam as possibilidades de expressão e contribuem para a construção de aprendizagens

significativas, respeitando a infância em sua singularidade e reconhecendo cada criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da importância da arte na Educação Infantil, incentivando professores, gestores e pesquisadores a desenvolverem práticas pedagógicas fundamentadas na sensibilidade, na criatividade, na escuta das crianças e na valorização das múltiplas linguagens. Investir na arte desde os primeiros anos de vida significa promover uma educação mais humanizadora, democrática e culturalmente rica, capaz de formar crianças criativas, críticas, participativas e sensíveis às diferentes formas de expressão presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

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

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

METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

PAULA DIAS DOS SANTOS BANDEIRA

RESUMO

As metodologias ativas na educação infantil valorizam a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, promovendo experiências significativas que estimulam o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo reconhecido como uma linguagem própria da infância e um instrumento essencial para a construção de conhecimentos. Ao brincar, a criança explora o mundo, experimenta, imagina, socializa e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e motoras. As práticas pedagógicas que incorporam o brincar como estratégia ativa favorecem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, respeitando os interesses e ritmos individuais. O educador, nesse cenário, atua como mediador, criando ambientes ricos em estímulos e oportunidades para que a criança aprenda de forma lúdica e prazerosa. Assim, o uso de metodologias ativas, como projetos, jogos, rodas de conversa e atividades investigativas, fortalece o protagonismo infantil e contribui para uma educação mais humanizada e significativa. Reconhecer a importância do brincar é essencial para garantir uma infância plena e uma aprendizagem que respeite a essência da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias; Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil;

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizagens e construção de vínculos. Nesse período, a criança começa a explorar o mundo ao seu redor, utilizando o brincar como principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem.

É nesse contexto que as metodologias ativas ganham destaque, pois colocam o aluno como protagonista do processo educativo.

As metodologias ativas propõem uma abordagem centrada na criança, valorizando sua curiosidade natural e incentivando a participação ativa nas atividades.

Ao invés de transmitir conteúdos de forma tradicional, o educador cria situações que estimulam a investigação, a resolução de problemas e a colaboração entre os pequenos. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento integral, respeitando os ritmos e interesses individuais.

O brincar, nesse cenário, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica poderosa. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de aprenderem a lidar com regras, limites e frustrações.

O ato de brincar permite que elas experimentem, criem e expressem sentimentos, tornando-se agentes ativos na construção do conhecimento.

Ao integrar o brincar às metodologias ativas, o educador transforma o ambiente escolar em um espaço de experiências significativas. Jogos, projetos, contação de histórias, atividades sensoriais e rodas de conversa são exemplos de práticas que estimulam a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. Essa abordagem contribui para uma educação mais humanizada, que respeita a essência da infância.

Portanto, compreender a importância do brincar dentro das metodologias ativas é essencial para promover uma educação infantil de qualidade. Ao reconhecer o valor das experiências lúdicas, os profissionais da educação fortalecem o desenvolvimento das crianças e constroem uma base sólida para sua formação como sujeitos críticos, criativos e participativos na sociedade.

AS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, crítica e reflexiva.

Na educação infantil, essa perspectiva é especialmente relevante, pois respeita o modo como as crianças aprendem: por meio da interação, da experimentação e da ludicidade. Ao invés de serem receptores passivos de

informações, os pequenos tornam-se protagonistas na construção do conhecimento.
Essas metodologias incluem práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, os jogos educativos e a resolução de problemas.
Tais estratégias favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, além de estimular a curiosidade e a autonomia. O ambiente escolar, nesse contexto, transforma-se em um espaço de descobertas, onde o brincar e o aprender caminham juntos.
Segundo Zanco e Rudnik (2025), as metodologias ativas não só tornam o aprendizado mais significativo e envolvente, mas também promovem a colaboração, a resolução de problemas e a capacidade de aprender de forma autônoma.
Essa afirmação reforça a importância de práticas que valorizem o protagonismo infantil e a construção coletiva do saber. O papel do educador também se transforma nesse modelo.
Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, organizando situações de aprendizagem que desafiem e estimulem os alunos.
A escuta sensível, o planejamento intencional e a observação constante são fundamentais para garantir que as experiências propostas estejam alinhadas ao desenvolvimento e aos interesses das crianças.
Portanto, as metodologias ativas na educação infantil não são apenas uma tendência pedagógica, mas uma necessidade diante dos desafios contemporâneos.
Elas promovem uma educação mais humanizada, significativa e inclusiva, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e preparados para atuar na sociedade. Reconhecer e aplicar essas práticas é essencial para garantir uma infância rica em experiências e aprendizagens.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias ativas têm ganhado espaço na educação infantil por promoverem uma aprendizagem mais significativa, centrada na criança e em suas experiências.
Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino, que prioriza a transmissão de conteúdos, e valoriza o protagonismo infantil, a curiosidade e a autonomia.
Na primeira infância, aprender está diretamente ligado ao brincar, à interação e à descoberta, elementos que são potencializados pelas metodologias ativas.
Essas metodologias incluem práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas, os jogos educativos e a sala de aula invertida.
Ao serem aplicadas na educação infantil, elas respeitam os ritmos e interesses das crianças, favorecendo o desenvolvimento integral — cognitivo, emocional, social e motor. O ambiente escolar torna-se um espaço de investigação, onde o brincar é reconhecido como uma forma legítima de aprender.
De acordo com Moreira e Coutinho (2024), no contexto da educação infantil, metodologias ativas representam abordagens pedagógicas centradas no aluno que encorajam a participação ativa, a independência e o desenvolvimento de habilidades críticas em uma idade adiantada.
Essa perspectiva reforça a importância de práticas que valorizem o protagonismo infantil e a construção do conhecimento por meio de experiências significativas.
O papel do educador, nesse modelo, é o de mediador e facilitador. Ele deve criar ambientes ricos em estímulos, onde a criança possa explorar, experimentar e aprender de forma lúdica.
A escuta atenta, o planejamento intencional e a valorização das vivências infantis são fundamentais para que as metodologias ativas sejam aplicadas com sucesso.
O papel do educador, nesse contexto, é o de mediador e facilitador. Ele deve observar, escutar e propor situações que desafiem as crianças a pensar, criar e resolver problemas. A intencionalidade pedagógica é essencial para que as atividades lúdicas se transformem em experiências de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada criança e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.
Portanto, as metodologias ativas na educação infantil representam uma abordagem inovadora e eficaz, que valoriza o brincar como ferramenta pedagógica e reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Ao investir nessas práticas, a escola contribui para uma formação mais humanizada, significativa e alinhada às necessidades da infância contemporânea.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA

O brincar é uma atividade essencial na educação infantil, sendo reconhecido como uma linguagem própria da criança e um instrumento fundamental para o seu desenvolvimento.

Na escola, o ato de brincar vai além do entretenimento: ele é parte integrante do processo de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de vínculos afetivos. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, expressam emoções e interagem com os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, reforçando sua importância como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Ao brincar, a criança exercita a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a socialização, elementos essenciais para uma formação integral.

O ambiente escolar deve, portanto, garantir espaços e tempos para que o brincar aconteça de forma livre, espontânea e significativa. Essa visão sociocultural do desenvolvimento infantil mostra como o brincar contribui para a internalização de normas, valores e conhecimentos, preparando a criança para a vida em sociedade.

O papel do educador é fundamental nesse processo. Ele deve atuar como mediador, observando e propondo situações lúdicas que estimulem o desenvolvimento das crianças.

A intencionalidade pedagógica no planejamento das brincadeiras permite que elas se tornem experiências de aprendizagem, respeitando os ritmos, interesses e singularidades de cada criança. O brincar, quando bem conduzido, transforma-se em uma poderosa ferramenta educativa.

Portanto, reconhecer a importância do brincar na escola é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade. Ao valorizar o lúdico, a escola promove uma aprendizagem mais significativa, respeitosa e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Brincar é, acima de tudo, um direito da infância e uma necessidade para o crescimento saudável e feliz.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem tem passado por transformações significativas, especialmente diante das exigências de uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica.

Nesse cenário, as metodologias ativas surgem como alternativas eficazes para promover uma educação mais participativa, centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento de competências essenciais. Elas propõem uma ruptura com o modelo tradicional, valorizando a construção do conhecimento por meio da experiência, da colaboração e da resolução de problemas.

As metodologias ativas incluem estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, os estudos de caso e os jogos educativos. Essas práticas estimulam o protagonismo dos estudantes, que deixam de ser receptores passivos de conteúdo e passam a atuar como agentes ativos na construção do saber.

Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. Segundo Zaluski e Oliveira (2025), a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem envolve o acadêmico de forma ativa e atuante. É fundamental ultrapassar a educação tradicional e focar na aprendizagem no aluno, para isso, eles devem experimentar inúmeras novas possibilidades.

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação efetiva dos estudantes e tornem o aprendizado mais significativo.

O papel do professor também se transforma nesse contexto. Ele assume a função de mediador, planejando e conduzindo situações de aprendizagem que desafiem os alunos a pensar, investigar e criar.

A escuta ativa, a observação e a intencionalidade pedagógica são fundamentais para que as metodologias ativas sejam aplicadas com sucesso, respeitando os ritmos e as necessidades de cada estudante.

Portanto, o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem representa uma mudança de paradigma na educação. Ao promover uma aprendizagem mais envolvente, contextualizada e centrada no aluno, essas práticas contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. Investir em metodologias ativas é investir em uma educação mais significativa e transformadora.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o brincar é reconhecido como uma linguagem essencial da criança, sendo fundamental para seu desenvolvimento integral. Quando associado às metodologias ativas, o brincar ganha ainda mais força como estratégia pedagógica, pois promove a participação ativa, a autonomia e a construção significativa do conhecimento.
Essa integração entre ludicidade e metodologias inovadoras transforma o ambiente escolar em um espaço de descobertas e aprendizagens prazerosas.
As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e os jogos educativos, valorizam o protagonismo infantil e estimulam a curiosidade natural das crianças.
Ao brincar, elas exploram, experimentam e resolvem problemas, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O uso dessas metodologias na educação infantil permite que o processo de ensino aprendizagem seja mais dinâmico, contextualizado e centrado na criança.
Segundo Costa (2024), as metodologias ativas, centradas na experimentação e exploração, são essenciais para um ensino efetivo na primeira infância, preparando as crianças para os desafios futuros e cultivando habilidades essenciais para a vida toda.
Essa afirmação reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a natureza lúdica da infância e promovam experiências significativas.
O papel do educador nesse contexto é o de mediador e facilitador. Cabe a ele planejar atividades que envolvam brincadeiras intencionais, capazes de estimular o pensamento crítico e a criatividade.
A observação atenta e a escuta sensível são fundamentais para compreender os interesses das crianças e propor desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Assim, o brincar deixa de ser apenas recreação e passa a ser uma ferramenta pedagógica poderosa.
Portanto, o uso das metodologias ativas na perspectiva do brincar na educação infantil representa uma abordagem inovadora e eficaz. Ao unir ludicidade e participação ativa, essas práticas promovem uma aprendizagem mais significativa, respeitosa e alinhada às necessidades da infância. Investir nessa integração é garantir uma educação que valoriza o desenvolvimento pleno da criança e prepara para os desafios da vida em sociedade.

O BRINCAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

O brincar é uma atividade essencial na infância e desempenha papel central no processo educativo. Na escola, ele não deve ser visto apenas como recreação, mas como uma poderosa ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.
Quando associado às metodologias ativas, o brincar se transforma em uma estratégia de ensino que valoriza a participação, a autonomia e a construção significativa do conhecimento.
As metodologias ativas propõem uma abordagem centrada no aluno, estimulando a aprendizagem por meio da experiência, da resolução de problemas e da colaboração.
Na educação infantil, essas práticas se alinham perfeitamente ao brincar, pois respeitam a forma como as crianças aprendem: explorando, imaginando e interagindo com o mundo ao seu redor. Jogos, dramatizações, atividades sensoriais e projetos são exemplos de como o lúdico pode ser integrado ao ensino de maneira eficaz.
Segundo Pereira et al. (2024), a integração do lúdico e das metodologias ativas na Educação Infantil representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino e aprendizagem, proporcionando experiências significativas e enriquecedoras para as crianças.

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a natureza da infância e promovam o desenvolvimento integral.

O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador, criando ambientes que favoreçam a exploração e a descoberta. Ao planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica, ele contribui para que o brincar se torne uma experiência de aprendizagem rica e transformadora.

A escuta ativa e a observação são fundamentais para compreender os interesses das crianças e propor desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Portanto, unir o brincar às metodologias ativas na educação é reconhecer a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa integração promove uma educação mais humanizada, significativa e alinhada às necessidades da infância contemporânea. Ao valorizar o lúdico como parte essencial do ensino, a escola contribui para a formação de indivíduos criativos, críticos e preparados para os desafios da vida.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS

O professor ocupa papel fundamental na organização e mediação de experiências lúdicas que favoreçam a aprendizagem ativa. Longe de ser um mero observador, o educador é responsável por planejar ambientes ricos, seguros e estimulantes, nos quais a criança possa explorar e interagir.

Para Horn (2004), o professor deve atuar como pesquisador das práticas infantis, observando atentamente as manifestações das crianças para compreender suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

A mediação pedagógica no contexto das metodologias ativas exige sensibilidade e intencionalidade. Isso significa que o professor precisa compreender a finalidade educativa das atividades lúdicas e organizar propostas que ampliem as experiências infantis.

A partir da observação do brincar, é possível identificar interesses, dificuldades e avanços, orientando intervenções pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Essa postura ativa do educador se alinha ao que defendem autores como Malaguzzi (1999), para quem a criança aprende melhor em ambientes estruturados para a exploração autônoma.

O professor, ao mediar o brincar, contribui para promover a autonomia das crianças, garantindo liberdade para experimentar e criar, sem perder de vista objetivos pedagógicos. Ao oferecer materiais diversificados e oportunidades de investigação, ele estimula a tomada de decisão, a resolução de problemas e a colaboração.

Esses elementos são pilares das metodologias ativas e fortalecem o protagonismo das crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, cabe ao professor promover interações significativas durante o brincar, incentivando questionamentos, oferecendo desafios adequados e ampliando possibilidades de exploração.

Essa intervenção qualificada possibilita que a criança avance em seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, construindo aprendizagens cada vez mais complexas. Segundo Oliveira (2002), as interações mediadas pelo adulto são fundamentais para promover a evolução das capacidades infantis.

Outro papel importante do professor é o de documentar os processos de aprendizagem que emergem do brincar. Registros fotográficos, anotações, produções infantis e relatos das crianças compõem um material valioso para avaliar avanços e planejar novas propostas.

A documentação pedagógica também fortalece a visibilidade das experiências infantis e possibilita reflexões sobre a prática docente, contribuindo para a formação contínua do professor.

Reconhecer o papel do professor como mediador qualificado nas metodologias ativas significa consolidar uma visão de educação que respeita a infância, promove autonomia e valoriza o brincar como experiência formativa. Quando o educador compreende a potência do brincar e organiza práticas que favoreçam a ação e a investigação, ele contribui diretamente para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, participativa e significativa.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS COMO INCENTIVO AO BRINCAR NAS METODOLOGIAS ATIVAS

A organização dos espaços na Educação In-

fantil exerce papel determinante no favorecimento das experiências lúdicas e na promoção das metodologias ativas. Ambientes bem planejados contribuem para que as crianças explorem, investiguem e criem, desenvolvendo aprendizagens significativas a partir de suas próprias ações. Segundo Gandini (1999), o espaço pode ser considerado um "terceiro educador", pois comunica, estimula e influencia diretamente as interações infantis.

A distribuição dos materiais também desempenha função essencial nesse processo. Materiais acessíveis, variados e estimulantes convidam as crianças à exploração autônoma, promovendo a iniciativa, a curiosidade e a experimentação. Elementos como blocos, tecidos, sucatas e objetos naturais favorecem múltiplas possibilidades de uso, ampliando a imaginação e permitindo que cada criança atribua significados diferentes às suas ações. Essa diversidade está alinhada aos princípios das metodologias ativas, que valorizam a autonomia e a criatividade.

Ambientes organizados em cantos ou estações de aprendizagem potencializam ainda mais as experiências lúdicas. Locais como o canto da leitura, o espaço da construção, a área da arte ou o ambiente de faz-de-conta oferecem às crianças oportunidades de escolha, permitindo que elas se movam de acordo com seus interesses e necessidades. Essa liberdade de circulação fortalece o protagonismo infantil, já que cada criança decide onde, como e com quem deseja brincar.

A intencionalidade pedagógica também aparece na forma como o professor observa e reorganiza os espaços, adequando-os às necessidades das crianças e ao andamento dos projetos. A flexibilidade do ambiente é uma característica das metodologias ativas, pois reconhece que as crianças constroem conhecimento em constante movimento. Assim, a organização do espaço não é estática, mas dinâmica, viva e em permanente transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre o brincar e as metodologias ativas na educação infantil representa um avanço significativo na forma como compreendemos e promovemos o processo de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio da interação com o meio e com os outros, a escola passa a valorizar práticas que respeitam sua natureza lúdica e investigativa.

As metodologias ativas, ao serem aplicadas de forma intencional e planejada, potencializam o brincar como ferramenta pedagógica. Elas permitem que a criança explore, experimente, crie e reflita, desenvolvendo competências essenciais para sua formação integral.

O ambiente escolar, nesse contexto, torna-se um espaço de experiências significativas, onde o aprender acontece de forma prazerosa e contextualizada.

O papel do educador é fundamental nesse processo. Ao atuar como mediador, ele organiza situações de aprendizagem que favorecem a autonomia, o protagonismo e a expressão das crianças.

A escuta sensível e a observação constante são práticas indispensáveis para que o brincar seja conduzido com intencionalidade e propósito educativo.

A valorização do brincar nas metodologias ativas contribui para uma educação mais humanizada, que respeita os tempos e os interesses da infância. Essa abordagem fortalece vínculos, promove a inclusão e estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras, preparando a criança para os desafios da vida em sociedade.

Ao unir ludicidade e participação ativa, essas práticas promovem uma aprendizagem significativa, respeitosa e transformadora, reafirmando o compromisso da escola com uma infância plena, rica em experiências e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

COSTA, B. M. N.; FERNANDES, Z. B. Metodologias ativas de aprendizagem: o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.

PEREIRA, F. S. et al. O lúdico e as metodologias ativas na educação infantil: uma abordagem inovadora para a aprendizagem. Revista Linguística, Letras e Artes, v. 28, ed. 139, 2024.

MOREIRA, A. A. S.; COUTINHO, D. J. G. Metodologias ativas na educação infantil: um estudo sobre a formação continuada de professores durante a pandemia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2024.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2025.

ZANCO, A. M.; RUDNIK, L. Metodologias ativas: as adaptações e maneiras de utilizá-las na educação infantil. Epistimonikí, São Paulo: Lumina Scholar, 2025

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelo ensino regular no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte. A pesquisa discute as dificuldades pedagógicas, estruturais e sociais presentes nas escolas regulares, considerando a necessidade de adaptações curriculares, formação docente e apoio multiprofissional para garantir uma inclusão efetiva. Embora a inclusão escolar seja assegurada pela legislação brasileira, sua concretização ainda enfrenta obstáculos, especialmente no atendimento aos estudantes que necessitam de suporte intenso. A fundamentação teórica deste estudo basela-se nas contribuições de Lev Vygotsky e Henri Wallon, que defendem a importância das interações sociais e afetivas no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, compreende-se que a inclusão do aluno com TEA nível 3 exige que a escola ultrapasse a função meramente conteudista, tornando-se um espaço de acolhimento, mediação e desenvolvimento humano. Estratégias como rotinas visuais, comunicação alternativa e atividades lúdicas favorecem a autonomia, a socialização e a autoestima do estudante. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, utilizando autores e pesquisadores da área da educação inclusiva e do autismo. Os resultados apontam que a ausência de preparo adequado das instituições escolares, associada à falta de formação continuada dos professores e à insuficiência de profissionais especializados, compromete significativamente o desenvolvimento pedagógico e social da criança autista. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende da superação de práticas excludentes, do fortalecimento das políticas públicas e da construção de ações pedagógicas humanizadas que assegurem ao aluno com TEA nível 3 uma participação plena no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão escolar. Ensino regular. Educação inclusiva. TEA nível 3.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se um dos principais temas debatidos nas últimas décadas no campo educacional. A proposta de inclusão busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas ou sociais. Entre os estudantes que necessitam de maior atenção estão as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aquelas classificadas como nível 3 de suporte.

O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, interação social e comportamento, podendo apresentar graus variados de comprometimento. Segundo a American Psychiatric Association, o nível 3 de suporte refere-se aos casos que necessitam de apoio substancial e contínuo, devido às dificuldades severas de comunicação e adaptação social.

A inclusão de estudantes autistas no ensino regular representa um grande avanço social e educacional. Entretanto, apesar das garantias legais, a realidade escolar ainda revela inúmeras dificuldades para assegurar um ensino de qualidade a esses alunos. A falta de formação docente, a ausência de profissionais especializados, a inadequação curricular e estrutural das escolas são alguns dos fatores que dificultam a inclusão efetiva.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan, "a inclusão exige mudanças profundas na escola, no currículo e nas práticas pedagógicas". A autora defende que incluir não significa apenas matricular o aluno na escola regular, mas oferecer condições reais de aprendizagem e participação.

Nesse contexto, este artigo busca discutir os principais desafios enfrentados pelo ensino regular no atendimento às crianças autistas nível 3 de suporte, analisando aspectos pedagógicos, sociais e estruturais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que

afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. O termo "espectro" refere-se à variedade de manifestações e intensidades dos sintomas apresentados pelos indivíduos.
Segundo Leo Kanner, um dos primeiros estudiosos do autismo, as crianças autistas apresentam dificuldades de interação social e comportamentos repetitivos desde a infância.
O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o autismo em três níveis de suporte:

- Nível 1 – necessita de apoio;
- Nível 2 – necessita de apoio substancial;
- Nível 3 – necessita de apoio muito substancial.

As crianças com TEA nível 3 geralmente apresentam limitações severas na comunicação verbal e não verbal, dificuldades intensas de socialização, resistência a mudanças de rotina e comportamentos repetitivos acentuados.
Segundo estudos recentes sobre inclusão escolar, a presença desses estudantes no ensino regular demanda adaptações significativas no ambiente educacional.
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
A educação inclusiva no Brasil ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos.
Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) consolidou o direito dos estudantes com deficiência ao ensino regular.
Outro importante avanço ocorreu com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que garante igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência.
Segundo Paulo Freire:
"Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos."
Essa perspectiva reforça a necessidade de reconhecer as especificidades de cada estudante, valorizando suas potencialidades.
Apesar dos avanços legais, a realidade escolar ainda apresenta inúmeros desafios. Muitas instituições não possuem estrutura física adequada, materiais pedagógicos adaptados ou profissionais capacitados para atender estudantes autistas nível 3.

DESAFIOS DO ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NÍVEL 3
- Falta de formação docente
Um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas é a falta de preparo dos professores para lidar com estudantes autistas nível 3.
Muitos docentes relatam insegurança diante das crises sensoriais, dificuldades de comunicação e comportamentos agressivos apresentados por algumas crianças autistas.
Segundo Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Dessa forma, cabe à escola criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança, respeitando suas limitações e potencialidades.
Ausência de formação continuada compromete a prática pedagógica e dificulta a inclusão efetiva.

- Ausência de profissionais de apoio
Outro grande problema refere-se à falta de profissionais especializados nas escolas.
As crianças autistas nível 3 frequentemente necessitam de acompanhamento individualizado, mediadores escolares, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e apoio multiprofissional.
Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão escolar só se torna possível quando a escola oferece suporte pedagógico e humano suficiente para atender às necessidades do estudante.

- Adaptação curricular
O currículo escolar tradicional muitas vezes não atende às necessidades dos estudantes autistas nível 3.
É necessário flexibilizar atividades, adaptar conteúdos e utilizar recursos visuais e tecnológicos para facilitar a aprendizagem.
O uso de imagens, rotinas visuais, comunicação alternativa e atividades sensoriais pode contribuir significativamente para a participação da criança.

- Barreiras sociais e preconceito
Além das dificuldades pedagógicas, muitas crianças autistas enfrentam preconceito e exclusão social no ambiente escolar.
Segundo Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às re-

lações afetivas e sociais. Assim, o ambiente escolar deve promover acolhimento, respeito e empatia.
Inclusão não deve limitar-se à presença física da criança na escola, mas envolver sua participação ativa e integração social.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO
A família desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança autista.
Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre sujeito e ambiente.
As famílias de crianças autistas nível 3 frequentemente enfrentam desafios emocionais, financeiros e sociais. Por isso, a escola deve atuar de forma acolhedora e colaborativa.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO
Diversas estratégias podem favorecer a inclusão de crianças autistas no ensino regular:
- uso de rotinas visuais;
- comunicação alternativa;
- atividades lúdicas;
- adaptação curricular;
- redução de estímulos sensoriais;
- utilização de tecnologia assistiva;
- acompanhamento individualizado.

Segundo Howard Gardner, cada indivíduo aprende de maneira diferente. Assim, a escola precisa reconhecer múltiplas formas de aprendizagem.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
As políticas públicas são essenciais para garantir uma inclusão efetiva.
É necessário investimento em:
- formação docente;
- contratação de profissionais especializados;
- acessibilidade;
- materiais pedagógicos adaptados;
- ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sem apoio governamental, a inclusão torna-se limitada e insuficiente.

O IMPACTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA
A inclusão escolar possui papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança autista.
Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das interações estabelecidas no ambiente em que o indivíduo está inserido.
De acordo com Cunha (2017), a inclusão escolar contribui para:
- fortalecimento da autoestima;
- desenvolvimento da autonomia;
- ampliação das habilidades sociais;
- estímulo à comunicação;
- desenvolvimento cognitivo;
- melhora na convivência coletiva.

Segundo Paulo Freire:
"A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
A formação continuada é um dos principais fatores para o sucesso da inclusão escolar.
Segundo António Nóvoa, a formação docente deve ser permanente, reflexiva e voltada para os desafios reais da prática pedagógica.
O professor que atua com crianças autistas nível 3 necessita compreender:
- as características do TEA;
- os níveis de suporte;
- as estratégias de comunicação alternativa;
- os recursos pedagógicos adaptados;
- o manejo comportamental;
- as necessidades sensoriais da criança.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan:
"O professor inclusivo é aquele que reconhece as diferenças como parte natural da condição humana."

A ADAPTAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR
O ambiente escolar exerce grande influência sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança autista nível 3.
Segundo Temple Grandin:
"O ambiente pode ajudar ou prejudicar profundamente uma pessoa autista."
Entre as adaptações importantes no am-

biente escolar estão:

- redução de ruídos;
- organização da rotina visual;
- espaços de acolhimento sensorial;
- uso de recursos visuais;
- previsibilidade das atividades;
- sinalizações acessíveis.

O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR

O mediador escolar possui grande importância no processo de inclusão da criança autista nível 3 no ensino regular.

Esse profissional atua como suporte pedagógico e social, auxiliando o estudante nas atividades escolares e nas interações sociais.

Entre suas funções estão:

- auxiliar na organização da rotina;
- apoiar nas atividades pedagógicas;
- facilitar a comunicação;
- ajudar em momentos de crise;
- estimular a socialização;
- colaborar com o professor regente.

A ausência desse suporte pode gerar:

- isolamento do estudante;
- dificuldades de aprendizagem;
- aumento das crises comportamentais;
- sobrecarga do professor.

DESAFIOS EMOCIONAIS DAS FAMÍLIAS

As famílias de crianças autistas nível 3 enfrentam inúmeros desafios emocionais, sociais e financeiros.

Segundo Donald Winnicott:

"É no ambiente acolhedor que a criança encontra segurança para se desenvolver."

Quando família e escola trabalham juntas, o desenvolvimento da criança torna-se mais significativo.

O PRECONCEITO E A EXCLUSÃO SOCIAL

Apesar dos avanços na legislação, o preconceito ainda é um grande obstáculo para a inclusão de crianças autistas no ensino regular.

Segundo Erving Goffman, o estigma social interfere diretamente na participação do indivíduo na sociedade.

A educação inclusiva deve promover valores como:

- empatia;
- solidariedade;
- respeito;
- igualdade;
- valorização da diversidade.

Segundo Paulo Freire:

"Ninguém educa ninguém sozinho. Os homens se educam em comunhão."

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS

As atividades lúdicas possuem grande relevância no desenvolvimento da criança autista.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto, o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita experiências sociais e cognitivas.

Entre as estratégias pedagógicas mais utilizadas estão:

- jogos educativos;
- histórias ilustradas;
- músicas;
- brincadeiras sensoriais;
- atividades com imagens;
- recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO FUTURO

A inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, mas os avanços sociais e educacionais demonstram importantes conquistas.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige:

- investimento público;
- formação docente;
- participação familiar;
- apoio multiprofissional;
- acessibilidade;
- mudança de atitudes sociais.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan:

"A inclusão escolar rompe com padrões tradicionais de ensino e exige uma escola capaz de ensinar a todos."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas nível 3 de suporte no ensino regular representa um importante avanço na luta pelos direitos educacionais. Entretanto, ainda existem inúmeros desafios que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A falta de preparo docente, a ausência de suporte multiprofissional, as barreiras estruturais e o preconceito comprometem o desenvolvimento escolar dessas crianças.
Incluir não significa apenas garantir matrícula na escola regular, mas oferecer condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano.
É fundamental que o sistema educacional invista em formação continuada, adaptação curricular, acessibilidade e fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.
A escola precisa ser um espaço acolhedor, capaz de respeitar as diferenças e promover oportunidades iguais para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.
CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Revista Educação Especial – UFSM

Revista Educação Especial – Inclusão de alunos autistas

Revista REEDUC – Inclusão escolar para criança autista

Revista ID Online – Inclusão de crianças autistas

ResearchGate – Inclusão de crianças autistas no ensino regular

RESUMO
O presente artigo analisa de forma crítica as profundas contradições intrínsecas ao processo de inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino do Brasil, investigando detalhadamente os mecanismos sutis que transformam a inserção física em exclusão pedagógica. O objetivo geral consiste em discutir as barreiras estruturais, metodológicas, arquitetônicas e atitudinais que geram a denominada inclusão marginal, além de examinar como a intervenção psicopedagógica institucional pode atuar como agente transformador e superador desses entraves na escola contemporânea. Metodologicamente, este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, balizada pela análise crítica de produções científicas especializadas, legislações nacionais vigentes e diretrizes internacionais que norteiam a educação inclusiva. Os resultados analíticos apontam que, embora o ordenamento jurídico brasileiro garanta a obrigatoriedade da matrícula e o amplo acesso à sala de aula regular, a realidade cotidiana das instituições de ensino evidencia um cenário de profundo despreparo técnico, ausência de adaptações curriculares robustas e persistência de visões assistencialistas ou meritocráticas. Tais fatores acabam por estigmatizar as diferenças biológicas e intelectuais dos estudantes, reduzindo-os a indivíduos supostamente limitados ou incapazes de se desenvolverem autonomamente. Diante disso, conclui-se que a Psicopedagogia Institucional desempenha um papel ético e prático fundamental ao fornecer assessoria contínua ao corpo docente, mediar conflitos socioemocionais e reestruturar os ambientes educacionais a partir do reconhecimento das inteligências múltiplas, convertendo o espaço escolar em um lócus genuinamente democrático, equitativo e plural.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Exclusão; Psicopedagogia; Aprendizagem; Diversidade.

ABSTRACT
This article explores the inner contradictions of school inclusion for students with special educational needs within Brazil's regular school network, focusing on the subtle mechanisms that turn physical insertion into academic exclusion. The main objective is to debate the structural, methodological, and attitudinal barriers that create marginal inclusion, analyzing how institutional psychopedagogical interventions can act as a transformative tool to overcome these challenges. Methodologically, this qualitative research relies on a literature review, examining specialized scientific literature, national laws, and international inclusion guidelines. The results demonstrate that while the Brazilian legal framework guarantees access and mandatory school enrollment, the daily routine of educational centers reveals an unprepared system characterized by a lack of curricular adaptations and persistent welfare-centered views. These elements stigmatize physical and intellectual differences, treating special needs students as helpless or incapable. The study concludes that Institutional Psychopedagogia plays a key role by providing permanent teacher guidance, mediating conflicts, and redesigning schools around multiple intelligences, transforming regular classrooms into truly democratic and inclusive learning spaces.

KEYWORDS: Inclusion; Exclusion; Psychopedagogia; Learning; Diversity.

INTRODUÇÃO

A inserção de um indivíduo em sociedade vai muito além de sua mera presença física ou da ocupação mecânica de um espaço geográfico ao lado de outros cidadãos; pressupõe o reconhecimento efetivo de sua voz, de suas escolhas, de seus direitos fundamentais e de sua dignidade civil. No cenário educacional brasileiro contemporâneo, tal premissa ganha contornos dramáticos e urgentes quando confrontamos o idealismo progressista das políticas públicas voltadas à educação inclusiva com a crua e comple-

xa realidade vivenciada cotidianamente no interior das salas de aula da rede regular de ensino. O presente trabalho surge de uma inquietação ética, teórica e pedagógica motivada pela observação dessas contradições estruturais, buscando refletir acerca do complexo processo de integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no contexto da escola comum.

A verdadeira inclusão educacional não pode ser definida, reduzida ou simplificada através da mera consolidação burocrática e documental da matrícula de um aluno com deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou com transtornos globais do desenvolvimento. Trata-se, em termos científicos e sociológicos, de um fenômeno multifacetado e profundo que exige severas reestruturações arquitetônicas, metodológicas, administrativas e, principalmente, atitudinais por parte de todos os atores que compõem a comunidade escolar. A aceitação genuína e a valorização pedagógica do diferente constituem imperativos categóricos para a consolidação de um Estado Democrático de Direito. Todavia, quando nos voltamos para a prática das instituições de ensino brasileiras, percebemos que o preconceito velado e o despreparo técnico frequentemente se disfarçam sob o manto de discursos humanitários e caritativos, gerando um fenômeno social perverso que denominamos de "exclusão na inclusão".

Frente a essa problemática central, emergem questionamentos de crucial importância para o avanço das discussões no campo da Educação Especial e da Psicopedagogia: atualmente, as crianças com necessidades educacionais especiais ainda são tratadas, de forma implícita ou explícita, como um peso, um estorvo ou um incômodo dentro da rotina das escolas regulares? As peculiaridades individuais e os diferentes ritmos biológicos e cognitivos dos educandos são genuinamente valorizados como expressões legítimas da riqueza e da diversidade humana ou continuam a gerar desconforto, evitação pedagógica e isolamento prático? De que maneira a Psicopedagogia, enquanto campo de conhecimento inter e transdisciplinar, pode auxiliar as instituições de ensino, os docentes e as próprias crianças com dificuldades a superarem as barreiras invisíveis que impedem o desenvolvimento integral e o aprendizado significativo?

Para responder a essas indagações e propor caminhos viáveis, este artigo estruturou seu percurso analítico em três eixos centrais de discussão. Inicialmente, investiga-se o processo histórico da educação especial, rememorando as práticas explicitamente segregadoras, eliminatórias e excludentes praticadas em séculos passados e contrastando-as com a evolução gradual do ordenamento jurídico e do arcabouço legal contemporâneo. Em um segundo momento, discute-se a heterogeneidade humana nas escolas a partir dos conceitos de desigualdade, dessemelhança e diversidade, recorrendo às consolidadas teorias das inteligências múltiplas e da inteligência emocional para desconstruir de vez o paradigma homogeneizador e engessado da escola tradicional. Por fim, analisa-se a relevância da Psicopedagogia Institucional como eixo de sustentação teórica e prática para o desenvolvimento de um ensino verdadeiramente adaptado, receptivo e propício ao florescimento das capacidades individuais de cada educando, independentemente de suas limitações ou barreiras de desenvolvimento.

A condução metodológica deste estudo alinha-se estritamente aos preceitos da pesquisa qualitativa, de caráter eminentemente teórico e bibliográfico. Este método viabiliza a investigação aprofundada de valores, crenças, hábitos, discursos e atitudes sociais que, por sua natureza essencialmente subjetiva, não podem ser capturados ou compreendidos por meio de dados puramente estatísticos ou fórmulas matemáticas. A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de renomados autores da área, tais como Rosita Edler Carvalho, Valéria Amorim Arantes, Marcos José Silveira Mazzotta, Olívia Porto, Celso Antunes e Paulo Freire, além do exame minucioso de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Por meio desse robusto arcabouço, busca-se contribuir para a construção de um olhar escolar mais justo, humanizado, técnico e socialmente eficaz.

ASPECTO HISTÓRICO E O ARCABOUÇO LEGAL

A necessidade e o desejo de viver em comunidade constituem uma característica basilar e estruturante da espécie humana, atuando não apenas como um mecanismo de proteção e sobrevivência biológica contra as intempéries do meio, mas como o próprio motor para a constituição da subjetividade, da linguagem e da individualidade. É por meio das complexas relações interpessoais estabelecidas ao longo da existência que o sujeito se desenvolve, compreende o mundo que o cerca e se reconhece enquanto ser humano dotado de consciência. Como bem assevera Oliveira (2010), o indivíduo aprende de forma contínua com o meio cultural no qual está inserido, ao mesmo tempo em que transforma esse mesmo ambiente através de suas ações conscientes, intencionais e planejadas.

A centralidade das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial encontra amplo respaldo histórico e empírico nos estudos da ciência do comportamento. Um dos marcos científicos mais célebres acerca dessa temática reside na clássica experiência conduzida pelo médico e pedagogo francês Jean Itard, no final do século XVIII, com o jovem Victor de Aveyron — um menino de aproximadamente doze anos que fora capturado após viver em completo isolamento nas florestas francesas, caminhando em quatro membros e privado de qualquer contato verbal, afetivo ou cultural com outros seres humanos. Com base no acompanhamento meticuloso do caso, Itard formulou a hipótese revolucionária para a época de que a maior parte das deficiências intelectuais, sociais e de linguagem não possui uma origem estritamente inata, fatalista ou imutável, mas decorre diretamente da privação extrema de convívio social e da ausência de comunicação verbal sistemática com seus semelhantes (OLIVEIRA, 2010).

O longo e complexo processo de ressocialização de Victor de Aveyron demonstrou que, por meio de mediações pedagógicas intencionais, paciência e estímulos contínuos, o jovem foi capaz de aprender a se vestir, a se alimentar de acordo com os costumes sociais locais, a demonstrar afetividade e a internalizar regras básicas de conduta social, transformando-se progressivamente em um membro da sociedade. Esse caso histórico evidencia de forma inequívoca que o isolamento social atrofia severamente a sociabilidade, comprometendo a capacidade de comunicação e integração humana que viabiliza a vida coletiva. Conforme complementa Tomazi (2010), a socialização constitui um universo complexo e cheio de faces, composto pela convivência familiar, escolar, comunitária e midiática, por meio da qual a criança interioriza palavras, ideias, valores e modos de vida do seu tempo histórico.

Se a convivência e o aprendizado social são direitos e necessidades de todo ser humano, o percurso histórico revela que a sociedade nem sempre se organizou de modo a acolher e respeitar aqueles que fugiam dos padrões de normalidade vigentes. Pelo contrário, ao longo da história da humanidade, evidenciam-se teorias e práticas sociais profundamente segregadoras, violentas e excludentes. Conforme destacam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Escola Básica (2001, p. 19):

> Os indivíduos, com deficiências, vistos como "doentes" e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupado, no imaginário coletivo, a posição de ativos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se incluem o direito á educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portados de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

A eliminação sistemática e o abandono deliberado dos indivíduos considerados disformes, fracos ou limitados encontravam justificativas estéticas, eugênicas e políticas nas civilizações da Antiguidade Clássica. Em Esparta, por exemplo, as crianças que nasciam com quaisquer deficiências físicas ou mentais aparentes eram consideradas sub-humanas e, por conseguinte, eram lançadas em despenhadeiros ou abandonadas à inanição, uma prática em perfeita consonância com os ideais atléticos e a busca

pela potência militar do Estado guerreiro (SKLIAR, 1997). Durante a Idade Média, sob a forte influência do teocentrismo e da difusão do cristianismo, esses sujeitos passaram a adquirir o status de criaturas colonizadas pela vontade divina, sendo reconhecidos como "filhos de Deus". Embora essa mudança conceitual tenha arrefecido o infanticídio direto, ela institucionalizou a segregação: os deficientes eram entregues a igrejas, asilos e conventos, sendo tratados como instrumentos para a expiação de pecados e alvos de caridade, destituídos de qualquer perspectiva de autonomia ou cidadania civil.

O advento da Idade Moderna e o período da Inquisição trouxeram novos e violentos retrocessos para essa população. A publicação do manual Malleus Maleficarum (O Martelo das Bruxas) no século XV legitimou a caça e a condenação à fogueira de indivíduos que manifestavam deficiências mentais, transtornos neurológicos, hábitos estranhos ou crises convulsivas, interpretando tais condições orgânicas como possessões demoníacas ou feitiçaria. Somente com a chegada do Iluminismo e os estudos de pensadores como John Locke começou-se a defender a tese de que os indivíduos com deficiência mental poderiam ser educados e treinados por meio de métodos específicos. Entretanto, para livrar os governos e os núcleos familiares da incômoda presença dessas pessoas, a prática dominante continuou sendo o confinamento em leprosários e hospitais psiquiátricos, mantendo-os apartados da vida produtiva e social (CARVALHO, 2010).

A transição desse modelo puramente segregador para o paradigma dos direitos humanos é uma conquista extremamente recente e dolorosa. No contexto brasileiro, o atendimento às necessidades especiais trilhou caminhos sinuosos e descontínuos. Conforme aponta Jannuzzi (2004), até o século XVIII e meados do século XIX, a atenção aos deficientes limitava-se a práticas filantrópicas e de isolamento promovidas por instituições de caridade, como as Santas Casas de Misericórdia. No século XX, o modelo médico-pedagógico passou a vigorar, centrando as discussões nas causas puramente biológicas e patológicas das deficiências, o que justificava a criação de escolas e classes especiais apartadas do sistema regular de ensino, sob o pretexto de reabilitação.

Mazzotta (2005) categoriza o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil em três fases sociais bem delineadas: a marginalização (caracterizada pela descrença total no potencial do sujeito), o assistencialismo (atendimento filantrópico e paternalista sem foco pedagógico) e a educação/reabilitação (surgimento dos serviços especializados e crença na possibilidade de desenvolvimento cognitivo através de treinos repetitivos).

A virada paradigmática internacional consolidou-se na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (1994), documento que conclamou as nações mundiais a assegurarem que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais fizesse parte integrante do sistema comum de ensino, combatendo de forma direta as atitudes discriminatórias e preconceituosas. Complementarmente, a Declaração de Madrid (2003) estabeleceu que a deficiência constitui uma pauta estrita de direitos humanos, pontuando que as barreiras sociais impostas pelo meio — e não a limitação biológica em si — são as verdadeiras geradoras da exclusão, da desigualdade e da invisibilidade desses cidadãos.

No ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo, o amparo legal à educação inclusiva é robusto, detalhado e imperativo. A Constituição Federal de 1988 preconiza, em seu artigo 208, inciso III, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", além de eleger a dignidade da pessoa humana e o bem de todos, sem preconceito ou discriminação, como fundamentos da República. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu artigo 5º, assevera que nenhuma criança será objeto de negligência ou opressão, punindo severamente qualquer omissão aos seus direitos fundamentais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por meio dos artigos 58 e 59, detalha os deveres do Estado com a oferta da Educação Especial, prescrevendo de forma explícita:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão

aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A despeito da clareza e do rigor do texto legal, a efetivação desses direitos esbarra em profundos desafios práticos e em uma resistência velada nas instituições de ensino. Conforme adverte Arantes (2006), a construção de uma escola verdadeiramente justa e acolhedora não se sustenta unicamente na aplicação literal ou no cumprimento formal e burocrático da legislação vigente. O grande e urgente desafio da educação contemporânea reside na superação do abismo existente entre o aparato normativo idealizado e a realidade empírica das instituições escolares, transpondo o direito de acesso formal para a garantia real de permanência, de acolhimento socioemocional e de apropriação concreta do conhecimento científico.

DESIGUALDADE, DESSEMELHANÇA E DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

A discussão aprofundada acerca do processo inclusivo exige dos educadores uma rigorosa diferenciação conceitual entre os termos desigualdade, dessemelhança e diversidade. Historicamente, a instituição escolar moderna foi edificada sob o mito da homogeneidade, estruturando suas práticas pedagógicas, seus critérios de avaliação, seus livros didáticos e seus tempos de aprendizagem a partir de um padrão idealizado de aluno considerado "normal", "médio" ou "comum". Sob a égide desse paradigma homogeneizador e excludente, qualquer educando que apresente características físicas, sensoriais, comportamentais ou intelectuais discrepantes do padrão estabelecido sofre as consequências de uma comparação indesejável que opera para eliminá-lo ou marginalizá-lo das dinâmicas escolares. Conforme pontua Carvalho (2010), essa lógica excludente utiliza indicadores rígidos e lineares de desempenho para desqualificar, rotular e afastar aqueles que fogem à uniformidade estipulada pelo sistema de ensino industrializado.

Para romper definitivamente com esse modelo opressor, faz-se imperioso adotar a diversidade como uma condição intrínseca, bela e inevitável da natureza humana e um fator de enriquecimento pedagógico mútuo. O direito de alunos com necessidades especiais ao espaço comum da escola regular fundamenta-se nos princípios éticos da preservação da dignidade humana, da busca pela própria identidade e do exercício pleno da cidadania. Quando a escola adota um posicionamento supostamente igualitário, tratando de forma estritamente idêntica sujeitos que possuem necessidades pedagógicas, tempos cognitivos e realidades sociais distintas, ela deixa de promover a justiça e acaba por aprofundar as desigualdades sociais e educacionais.

Arantes (2006) esclarece que a igualdade de oportunidades se torna um conceito perverso, hipócrita e vazio quando limita seu escopo a garantir apenas a entrada física ou a matrícula do estudante com deficiência na sala regular, sem assegurar as adaptações metodológicas, os recursos didáticos acessíveis e o apoio especializado contínuo necessários para a sua permanência e o seu progresso cognitivo.

A necessidade de reformular radicalmente os métodos tradicionais e unificados de ensino encontra sólida sustentação científica nas teorias contemporâneas do desenvolvimento cognitivo e da psicologia educacional. Ao formular a Teoria das Inteligências Múltiplas, o psicólogo norte-americano Howard Gardner demonstrou que a cognição humana é plural, dinâmica e multifacetada, distribuindo-se em diversas competências relativamente autônomas, tais como as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Contudo, a escola de massas permanece adaptada de forma quase exclusiva para estimular e valorizar as dimensões linguística e lógico-matemática, negligenciando e marginalizando as demais aptidões e formas de expressão dos educandos (ANTUNES, 1997). Essa limitação estrutural penaliza severamente os estudantes com necessidades es-

peciais, cujas potencialidades criativas e intelectuais poderiam florescer caso fossem abordadas por meio de canais comunicativos, expressivos e didáticos diversificados.
Aliado a isso, as pesquisas de Daniel Goleman acerca da Inteligência Emocional ressaltam que o Quociente Emocional (Q.E.) atua como uma ferramenta de adaptação psicossocial tão vital para o sucesso individual e coletivo quanto o Quociente Intelectual (Q.I.). A capacidade de gerenciar conflitos internos, tolerar frustrações, modular a ansiedade e desenvolver a empatia ativa constitui um fator determinante para o sucesso da aprendizagem escolar (ANTUNES, 1997). No contexto da inclusão, o fortalecimento dos aspectos socioemocionais deve abrcar não apenas o aluno com deficiência — que frequentemente lida com sentimentos dolorosos de inadequação, rejeição e baixa autoestima —, mas também todo o corpo docente e discente, incitando o desenvolvimento de atitudes genuinamente solidárias, colaborativas e acolhedoras.
A efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda a erradicação urgente do que Carvalho (2010) conceitua como "inclusão marginal". Este fenômeno sutil ocorre quando a escola cumpre rigorosamente a exigência burocrática da lei, mas promove uma exclusão simbólica, subjetiva e oculta de baixa visibilidade social. O aluno permanece fisicamente presente na sala regular, porém isolado em sua carteira no fundo da sala, desprovido de mediação pedagógica qualifi-
i
cada, ignorado pelo professor e excluído das interações sociais e das brincadeiras com os colegas de turma. Essa inserção meramente física e espacial perpetua a marginalidade operacional do sujeito. Ademais, a ausência de uma cultura institucional de acolhimento abre espaço para práticas perversas de discriminação, isolamento e bullying, que violam sistematicamente os direitos fundamentais do estudante e esvaziam por completo o sentido democrático, ético e humanitário da instituição educacional.

A INTERVENÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO INCLUSIVO

Diante do cenário de extrema complexidade, contradições e barreiras que permeiam a consolidação da educação especial na rede regular de ensino, a Psicopedagogia consolida-se como um campo de conhecimento e de atuação prática de relevância estratégica incontestável. Nascida a partir da necessidade imperiosa de integrar os saberes e as metodologias da Psicologia, da Pedagogia, da Fonoaudiologia e da Neurologia, a Psicopedagogia elege o processo de aprendizagem humana como o seu objeto central de estudo, investigando as suas nuances, os seus padrões de normalidade e as suas dificuldades institucionais (PORTO, 2011). Na perspectiva da Epistemologia Convergente formulada pelo teórico Jorge Visca (1987), este campo adota instrumentos diagnósticos, preventivos e corretores específicos, compreendendo de forma holística que a apropriação do conhecimento resulta de uma intrincada e única síntese entre as condições biológicas, as disposições afetivas, as estruturas cognitivas e os estímulos provenientes do meio social do sujeito.
A aprendizagem configura-se como um processo dinâmico, contínuo e global que engloba modificações internas profundas no psiquismo e na estrutura cognitiva do indivíduo, manifestando-se exteriormente por meio de ações comportamentais, emocionais e de linguagem (CUNHA, 2010). Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem manifestadas por um educando com necessidades especiais jamais podem ser atribuídas de forma simplista ou reducionista a uma suposta incapacidade orgânica intrínseca, a um déficit biológico intransponível ou à responsabilidade isolada do aluno e de sua família.
Faz-se necessário examinar detidamente a totalidade dos fatores ecológicos e institucionais que envolvem o sujeito, contemplando as relações familiares, o contexto socioeconômico, os recursos materiais da instituição e a qualidade da mediação pedagógica oferecida pela escola comum. Conforme adverte Scoz (2009), as fragilidades nos vínculos familiares e a ausência de acompanhamento afetivo geram sentimentos de desvalorização que impossibilitam a construção de recursos internos necessários para lidar com os desafios e cobranças escolares.
No âmbito específico da educação inclusiva, o psicopedagogo desempenha uma função

de natureza eminentemente institucional, preventiva e sistêmica, distanciando-se do tradicional modelo médico-clínico focado na patologização, na rotulação ou na remediação individual do sintoma. O psicopedagogo institucional atua diretamente nas estruturas macro e micro da escola, servindo como um elemento de articulação inter e transdisciplinar que dialoga ativamente com a Neurologia, a Psicanálise, a Sociologia e a Linguística para decifrar as barreiras invisíveis que impedem o fluxo saudável do aprendizado (BOSSA, 2000). A sua intervenção foca na reestruturação das práticas pedagógicas, na ressignificação do erro e na assessoria contínua ao corpo docente. De acordo com os preceitos éticos e profissionais instituídos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP, 2016), a atuação deste especialista orienta-se pelos seguintes dispositivos:

Artigo 1º A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos. Parágrafo 1º A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades.

Atuando em perfeita consonância com o seu Código de Ética profissional, o psicopedagogo institucional empenha-se em assessorar os professores na flexibilização curricular, na confecção de materiais didáticos táteis e visuais e na criação de estratégias de ensino diversificadas que contemplem as inteligências múltiplas de cada estudante em sala de aula. Cabe a este profissional desmistificar a visão estigmatizante e fatalista acerca das deficiências, auxiliando a equipe escolar a enxergar as limitações temporárias ou permanentes como dados de realidade que demandam caminhos alternativos de ensino, e não como decretos de incapacidade intelectual ou exclusão pedagógica. O psicopedagogo atua também de forma ativa na mediação de conflitos socioemocionais entre alunos, professores e familiares, promovendo o desenvolvimento de projetos institucionais contínuos voltados à prevenção do bullying, ao combate ao preconceito e ao fortalecimento da empatia coletiva e do respeito mútuo.

Uma educação verdadeiramente eficaz, justa e de qualidade não consiste em oferecer um ensino rigidamente idêntico e padronizado para todos os alunos de forma fabril, mas sim em assegurar que cada educando receba as mediações específicas e personalizadas necessárias para desenvolver o máximo de suas potencialidades individuais e sociais (MITTLER, 2003). Como destaca Malheiro (2010), a escola ideal e moderna é aquela capaz de conjugar harmoniosamente as características psicológicas, físicas e temperamentais da criança com um projeto pedagógico individualizado, acolhedor e flexível. Ao intervir no aperfeiçoamento das relações de aprendizagem e ao subsidiar os educadores com ferramentas técnicas, respaldo científico e suporte humanizado, a Psicopedagogia Institucional consolida-se como um pilar indispensável e urgente para a superação definitiva da exclusão oculta, promovendo uma inclusão escolar autêntica, digna, cidadã e socialmente transformadora.

CONCLUSÃO

A investigação histórica, jurídica, pedagógica e psicopedagógica realizada detalhadamente ao longo deste estudo demonstra de maneira inequívoca que o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais constitui um imperativo ético, humanitário e um caminho social sem volta para a consolidação de uma sociedade genuinamente democrática, justa e igualitária. Negar a existência das deficiências, ignorar as demandas específicas ou cercear o direito de acesso, permanência e evolução do sujeito no sistema regular de ensino configura uma violência institucional intolerável, que perpetua as desigualdades históricas e viola os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pelas diretrizes internacionais de direitos humanos. Contudo, a reflexão crítica promovida neste artigo evidencia que a mera promulgação de leis robustas, decretos punitivos e a garantia burocrática da inserção física ou da ma-

tricula dos estudantes nas salas de aula comuns não são suficientes para consolidar a inclusão verdadeira e o aprendizado significativo. O persistente fenômeno da exclusão na inclusão — manifestado silenciosamente por meio da indiferença pedagógica, da falta de adaptação dos conteúdos curriculares, da ausência de mediação e do isolamento socioemocional do educando — constitui uma das formas mais perversas, cruéis e invisíveis de marginalização contemporânea. Essa inclusão puramente formal, espacial e marginal contenta as exigências burocráticas do Estado e os índices estatísticos, mas desobriga a instituição de ensino de rever suas práticas homogeneizadoras, elitistas e excludentes, reduzindo o aluno a um mero espectador passivo e ocupante de espaço físico ao lado de colegas considerados normais.

Para superar definitivamente esse cenário de estagnação e exclusão velada, faz-se urgente e necessária uma profunda transformação cultural, metodológica e atitudinal nas instituições escolares brasileiras. É imperioso substituir a solidariedade mecânica, fundamentada no cumprimento frio, burocrático e obrigatório da legislação, por uma solidariedade orgânica e ativa, na qual o acolhimento à diversidade, a valorização das inteligências múltiplas e a cooperação mútua sejam vivenciados como valores intrínsecos, cotidianos e inegociáveis por toda a comunidade acadêmica. O preconceito, a apatia e a padronização pedagógica caminham na contramão direta da pluralidade e do respeito mútuo, que devem nortear o exercício pleno da cidadania autônoma e participativa.

Nesse processo complexo de reestruturação do ecossistema escolar e desconstrução de barreiras, a Psicopedagogia Institucional consolida-se como um instrumento de intervenção e mediação absolutamente indispensável. Ao oferecer suporte técnico-científico de qualidade aos docentes, mediar os conflitos relacionais nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e atuar diretamente na prevenção e superação das barreiras de conhecimento, o psicopedagogo instrumentaliza a escola para acolher a heterogeneidade humana como uma potência pedagógica enriquecedora, e não como um problema a ser corrigido ou isolado. Pensar a igualdade educacional não significa, sob hipótese alguma, apagar as dessemelhanças individuais ou padronizar as mentes, mas sim garantir que a pluralidade humana seja respeitada em sua totalidade e que cada sujeito encontre caminhos legítimos, acessíveis e dignos para aprender, se desenvolver e ter a sua dignidade plenamente reconhecida e valorizada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional. 3. ed. São Paulo: Terra Editora, 1997.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). Código de Ética da Psicopedagogia. São Paulo: ABPP, 2016.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MALHEIRO, João. A alma da escola no século XXI: como conseguir a formação integral dos alunos. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. Introdução à sociologia. Volume único. São Paulo: Ática, 2010.

PORTO, Olívia. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

STORYTELLING E NEUROEDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA APRIMORAR O ENGAJAMENTO E A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS

ROSELI TEIXEIRA ALVES

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre storytelling, neuroeducação e desenvolvimento infantil, destacando estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas para promover o engajamento e a atenção das crianças na educação infantil. O estudo discute como elementos narrativos, emoções, interação social, musicalização, dramatização e estímulos multissensoriais influenciam os processos cognitivos relacionados à aprendizagem infantil. A pesquisa investiga de que maneira a contação de histórias favorece a memória, a concentração, a linguagem oral, a imaginação e a participação ativa das crianças no ambiente escolar. O trabalho também apresenta reflexões sobre a influência das emoções e da afetividade na construção do conhecimento, considerando contribuições da neurociência e da psicologia do desenvolvimento. A metodologia caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à neuroeducação, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem infantil e práticas narrativas. A investigação utiliza autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire, Howard Gardner, António Damásio e Cléo Busatto para compreender a relação entre narrativa, cérebro, emoção e aprendizagem. O estudo analisa estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores para tornar a contação de histórias mais dinâmica, participativa e significativa no contexto escolar contemporâneo. A pesquisa também discute os desafios enfrentados pelos professores diante do excesso de estímulos digitais e da dificuldade de manutenção da atenção infantil. Conclui-se que o storytelling, quando associado a práticas fundamentadas pela neuroeducação, constitui importante ferramenta pedagógica para a educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças, além de favorecer experiências educativas mais interativas, afetivas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: storytelling; neuroeducação; educação infantil; atenção infantil; aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between storytelling, neuroeducation, and child development, highlighting evidence-based pedagogical strategies to promote engagement and attention in early childhood education. The study discusses how narratives, emotions, interaction, musicalization, dramatization, and multisensory stimuli influence children's cognitive learning processes. The research adopts a qualitative and exploratory bibliographic methodology based on scientific articles, books, and educational studies related to neuroscience and child development. The article concludes that storytelling associated with neuroeducation strengthens attention, memory, oral language, emotional development, and meaningful learning, contributing to more interactive, participatory, affective, and scientifically grounded educational experiences in childhood education environments for young children.

KEYWORDS: storytelling; neuroeducation; early childhood education; child development; meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento humano, pois é durante a infância que ocorrem intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. Nesse período, o cérebro apresenta elevada capacidade de aprendizagem e adaptação, tornando as experiências pedagógicas fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança.

Diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, manter o engajamento e o foco das crianças tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelos

educadores. O excesso de estímulos digitais, a rápida circulação de informações e a constante exposição às telas influenciam diretamente os processos de concentração, memória e aprendizagem infantil. Nesse contexto, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas capazes de despertar interesse, curiosidade e participação ativa das crianças no ambiente escolar.

Entre essas estratégias, o storytelling destaca-se como importante recurso pedagógico para a educação infantil. A arte de contar histórias acompanha a humanidade desde os tempos antigos e sempre exerceu papel relevante na transmissão de conhecimentos, valores culturais e vivências sociais. No ambiente escolar, entretanto, a narrativa ultrapassa o entretenimento e passa a atuar como ferramenta capaz de estimular emoções, fortalecer vínculos afetivos e favorecer a aprendizagem.

Segundo Busatto (2013), contar histórias significa criar experiências capazes de envolver emocionalmente os ouvintes, despertando a imaginação, sensibilidade e interesse. A autora defende que a narrativa estabelece relações entre emoção e aprendizagem, demonstrando que a contação de histórias influencia não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Além disso, destaca que a narrativa favorece conexões afetivas capazes de ampliar o interesse infantil pelas experiências educativas.

Freire (1996, p. 25) afirma que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo". Dessa maneira, o storytelling deixa de representar apenas atividade recreativa e passa a assumir importante função pedagógica e formativa no contexto escolar.

Além da dimensão pedagógica, as narrativas também favorecem experiências afetivas capazes de fortalecer vínculos sociais e emocionais na infância. Assim, storytelling e neuroeducação aproximam-se ao considerar emoção e interação como elementos fundamentais para a aprendizagem.

As contribuições da neuroeducação fortalecem ainda mais a relevância do storytelling no contexto escolar. Estudos de autores relacionados à neurociência demonstram que o cérebro aprende melhor quando existe envolvimento emocional, interação social e estímulos significativos. No panorama da neuroeducação, destaca-se que os momentos de consolidação da aprendizagem não ocorrem de maneira puramente racional. Sob a perspectiva de Damásio (2012), emoção e cognição atuam de maneira integrada, influenciando diretamente os processos de memória, interpretação e a tomada de decisões humanas.

Nesse sentido, compreender os mecanismos emocionais relacionados à aprendizagem torna-se essencial para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes na infância.

Além disso, Vygotsky (2007) ressalta que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e simbólicas. Para o autor, a imaginação e a linguagem exercem papel fundamental no desenvolvimento infantil. Em vista disso, as narrativas tornam-se instrumentos importantes para a construção do desenvolvimento cognitivo e da formação cultural da criança.

Entretanto, embora o storytelling apresente inúmeros benefícios pedagógicos, sua utilização inadequada pode reduzir o recurso narrativo a simples entretenimento. A ausência de planejamento, objetivos pedagógicos e estratégias participativas pode comprometer o potencial educativo da contação de histórias. Assim, torna-se essencial compreender como práticas fundamentadas em evidências científicas podem potencializar o uso do storytelling na educação infantil.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre storytelling e neuroeducação na educação infantil, destacando estratégias baseadas em evidências científicas para promover engajamento, atenção e aprendizagem significativa na infância.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfi
i
ca, qualitativa e exploratória, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à neuroeducação, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem infantil e práticas narrativas.

O estudo utiliza abordagem qualitativa por buscar compreender relações entre storytelling, emoção, atenção e aprendizagem infantil a partir da análise interpretativa de

contribuições teóricas relacionadas à educação e à neurociência.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da educação, psicologia do desenvolvimento e neuroeducação, incluindo livros, artigos científicos, periódicos acadêmicos e documentos educacionais publicados nacional e internacionalmente.

Também foram considerados documentos educacionais contemporâneos e pesquisas recentes relacionadas ao aprendizado na primeira infância, neuroeducação e desenvolvimento socioemocional, incluindo publicações institucionais da UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação.

A investigação apresenta natureza exploratória, pois busca ampliar discussões acadêmicas sobre práticas narrativas fundamentadas em evidências neurocientíficas aplicadas à educação infantil.

A análise dos conteúdos também procurou identificar relações entre emoção, memória, engajamento, participação pedagógica e aprendizagem significativa no contexto das práticas pedagógicas contemporâneas.

STORYTELLING E NEUROEDUCAÇÃO

O CONCEITO DE STORYTELLING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O storytelling pode ser definido como a arte de contar histórias utilizando recursos narrativos capazes de despertar emoções, transmitir mensagens e promover experiências significativas de aprendizagem. Embora o conceito tenha se popularizado em áreas como publicidade, marketing e comunicação, sua utilização na educação possui relevância histórica e pedagógica.

Na educação infantil, as narrativas favorecem o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da interpretação e da criatividade. Abramovich (2009) afirma que ouvir histórias permite que a criança desenvolva sensibilidade, amplie o vocabulário e fortaleça relações afetivas com a leitura.

Do mesmo modo, a narrativa contribui para a construção da escuta ativa e da atenção. Durante a contação de histórias, a criança acompanha personagens, interpreta acontecimentos e estabelece relações simbólicas entre fantasia e realidade.

Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil desempenha importante função formativa, pois possibilita que a criança compreenda emoções, conflitos e experiências sociais por meio da imaginação.

Entretanto, o storytelling não deve ser tratado apenas como atividade recreativa. Quando utilizado sem intencionalidade pedagógica, o potencial educativo da narrativa torna-se limitado. Nesse sentido, a neuroeducação contribui para compreender como determinados estímulos narrativos influenciam processos relacionados ao foco, memória e aprendizagem.

NEUROEDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM INFANTIL

A neuroeducação consiste na integração entre neurociência, psicologia e educação, buscando compreender como o cérebro aprende e quais estratégias favorecem os mecanismos cognitivos relacionados à aprendizagem.

Segundo Relvas (2018), compreender o funcionamento cerebral permite que o educador desenvolva práticas pedagógicas mais eficientes, respeitando características cognitivas, emocionais e sociais da criança. Estudos da autora sobre neuroeducação em seu livro "Neurociência e Educação" de 2018, demonstram que emoções, vivências afetivas e estímulos marcantes exercem influência direta sobre memória e atenção.

Considerando a relação entre razão e afeto proposta por António Damásio (2012), entende-se que o estímulo gerado pelas tramas literárias atua como importante elemento para o desenvolvimento cognitivo. Ao ouvir uma história, a criança projeta cenários e vivencia dilemas dos personagens, o que favorece a aquisição da linguagem oral por meio de experiências emocionalmente expressiva.

Nesse contexto, o storytelling apresenta-se como estratégia compatível com princípios da neuroeducação, pois utiliza elementos emocionais, interação social e atividades simbólicas capazes de estimular múltiplas áreas cerebrais.

Desse modo, a narrativa deixa de ser apenas recurso de entretenimento e passa a atuar como ferramenta capaz de favorecer desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Além disso, Gardner (1995) destaca que

a aprendizagem ocorre de formas variadas, considerando diferentes inteligências e estilos cognitivos. Em vista disso, práticas narrativas associadas à musicalização, dramatização e recursos visuais favorecem experiências multissensoriais importantes para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à plasticidade cerebral. Durante a infância, o cérebro apresenta elevada capacidade de adaptação e formação de conexões neurais. Assim, vivências educativas positivas influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Segundo Jensen (2011), experiências emocionalmente marcantes fortalecem conexões neurais relacionadas à memória e à retenção do conhecimento. Isso ocorre porque o cérebro tende a priorizar estímulos associados ao interesse, à curiosidade e ao prazer.

A aprendizagem significativa também contribui para compreensão desse processo. Ausubel (2003) afirma que novos conhecimentos são assimilados de maneira mais eficiente quando conseguem relacionar-se aos conhecimentos prévios do estudante. Dessa forma, histórias conectadas ao cotidiano infantil favorecem maior envolvimento cognitivo e emocional.

Do mesmo modo, práticas narrativas associadas à participação ativa auxiliam o desenvolvimento das funções executivas, responsáveis por habilidades relacionadas à atenção seletiva, memória de trabalho e autocontrole.

EMOÇÃO, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM NO STORYTELLING

A relação entre emoção e aprendizagem constitui um dos principais fundamentos da neuroeducação. Pesquisas desenvolvidas por Eric Jensen em O cérebro e a aprendizagem (2011) indicam que práticas lúdicas afetivas e significativas contribuem para fortalecimento da memória e maior retenção de informações durante o percurso educativo.

Com base nessa perspectiva, Damásio (2012) destaca que emoções influenciam diretamente processos relacionados à interpretação, tomada de decisão e construção do conhecimento. Nesse contexto, a narrativa exerce papel relevante por despertar curiosidade, identificação emocional e envolvimento afetivo durante a formação educacional.

Quando a criança participa emocionalmente de uma história, tende a demonstrar maior interesse, atenção e participação nas atividades pedagógicas. Elementos narrativos como suspense, humor, surpresa e identifi
i
cação com personagens favorecem experiências mais significativas e ampliam o envolvimento cognitivo da criança.

Sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (2009, p. 14) afirma que "a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano", permitindo que a criança construa significados a partir de momentos simbólicos. Dessa maneira, o storytelling contribui para aproximar o pensamento abstrato da realidade infantil por meio do lúdico e da imaginação.

Complementando essa perspectiva, Piaget (1978) destaca que o conhecimento é construído por meio da interação da criança com o ambiente e com experiências simbólicas. Nesse contexto, a criatividade atua como importante mecanismo relacionado à resolução de problemas, interpretação e organização do pensamento.

A dimensão afetiva também se manifesta na relação entre professor e aluno. Freire (1996) ressalta que ensinar exige diálogo, respeito e afetividade. Quando a criança se sente acolhida emocionalmente, tende a apresentar maior interesse, segurança e participação nas atividades educativas.

Nesse cenário, compreender a relação entre emoção, memória e aprendizagem torna-se fundamental para utilização do storytelling como estratégia pedagógica na educação infantil, funcionando como base essencial para o direcionamento do foco e da concentração.

A NEUROCIÊNCIA DA ATENÇÃO INFANTIL E O STORYTELLING MULTISSENSORIAL

A atenção constitui elemento fundamental para o processo de aprendizagem na educação infantil. Crianças tendem a aprender com maior eficiência quando conseguem manter interesse, curiosidade e participação ativa durante as atividades pedagógicas.

Segundo Jensen (2011, p. 63), a atenção representa mecanismo seletivo responsável por direcionar o foco para estímulos considerados relevantes pelo cérebro. Nesse sentido, práticas pedagógicas associadas à emoção, curiosidade e interação favorecem maior envolvimento das crianças no meio educativo.

Diante desse contexto, o storytelling apresenta-se como estratégia relevante sob a perspectiva da neuroeducação. Ao utilizar recursos capazes de despertar imaginação, expectativa e envolvimento afetivo, a narrativa favorece processos relacionados à atenção e à participação infantil.

Damásio (2012, p. 97) destaca que emoção e cognição atuam de maneira integrada nos mecanismos relacionados à memória e à tomada de decisão. Sendo assim, tramas carregadas de significado afetivo tendem a favorecer maior interesse e sustentação do foco durante atividades e momentos de aprendizagem.

Nesta linha de análise, quando a contação de histórias é associada a recursos visuais, mudanças de entonação, musicalização, dramatização corporal e objetos concretos, diferentes estímulos sensoriais são mobilizados simultaneamente. Essas experiências multissensoriais favorecem a atenção, a imaginação, a interação social e o fortalecimento de conexões sinápticas ligadas à construção cognitiva.

Outro aspecto importante refere-se à motivação infantil durante experiências narrativas. Segundo Cosenza e Guerra (2011), situações associadas à curiosidade, expectativa e participação ativa tendem a aumentar envolvimento e interesse das crianças nas atividades pedagógicas. Entretanto, os autores também evidenciam a necessidade de equilíbrio nessas práticas. Estratégias narrativas excessivamente estimulantes ou utilizadas apenas como entretenimento superficial podem dificultar o desenvolvimento da atenção reflexiva e da participação crítica das crianças.

Assim, torna-se necessário equilibrar emoção, curiosidade e intencionalidade pedagógica para que o storytelling contribua efetivamente para o desenvolvimento cognitivo.

ESTÍMULOS DIGITAIS, HIPERESTIMULAÇÃO E DESAFIOS PARA ATENÇÃO INFANTIL

O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as experiências de aprendizagem e interação infantil. Jogos eletrônicos, vídeos curtos, redes sociais e conteúdos altamente dinâmicos passaram a competir diretamente com práticas pedagógicas que exigem concentração prolongada e reflexão.

Segundo Relvas (2018), o cérebro infantil tende a responder com maior intensidade a estímulos rápidos, imediatos e altamente visuais, o que pode comprometer processos relacionados à atenção sustentada e à aprendizagem reflexiva.

Nesse contexto, crianças frequentemente expostas a estímulos digitais intensos podem apresentar maior dificuldade para manter concentração em atividades que exigem escuta, interpretação e elaboração simbólica mais prolongada.

Revisões recentes sobre comportamento sedentário e exposição às telas também apontam impactos relacionados às funções executivas na infância. Uma revisão sistemática desenvolvida por Maras, O'Reilly e Taverner (2022), publicada na revista Frontiers in Public Health, identificou associações negativas entre comportamentos sedentários baseados em telas e aspectos relacionados à atenção seletiva, memória de trabalho e controle inibitório em crianças e adolescentes.

Entretanto, o problema não está necessariamente na tecnologia em si, mas na ausência de equilíbrio e intencionalidade pedagógica no uso desses recursos. Nesse cenário, torna-se necessário desenvolver práticas educativas capazes de dialogar com os estímulos contemporâneos sem transformar a aprendizagem em experiência superficial ou excessivamente acelerada.

Dessa forma, o storytelling pode representar alternativa pedagógica relevante ao favorecer experiências mais interativas, imaginativas e emocionalmente significativas, contribuindo para fortalecimento da atenção, da participação infantil e da construção reflexiva do conhecimento.

ESTRATÉGIAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA O ENGAJAMENTO INFANTIL

MUSICALIZAÇÃO E ESTÍMULOS SONOROS

A musicalização representa importante estratégia para potencializar o storytelling na educação infantil. Sons, músicas e ritmos favorecem memória, atenção e envolvimento emocional.
Segundo Gardner (1995), a inteligência musical exerce influência significativa sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Em decorrência disso, canções e efeitos sonoros podem tornar a narrativa mais dinâmica e participativa.
Do mesmo modo, músicas podem auxiliar na memorização de conteúdos e fortalecer processos relacionados à linguagem oral. Histórias acompanhadas por sons e ritmos tendem a despertar maior interesse nas crianças.
Exemplo prático dessa estratégia pode ser observado em histórias sobre animais acompanhadas por sons da natureza ou músicas relacionadas aos personagens.

EXPRESSÃO CORPORAL E DRAMATIZAÇÃO
A dramatização constitui estratégia capaz de ampliar o envolvimento infantil durante a contação de histórias. Gestos, expressões faciais e movimentos corporais tornam a narrativa mais concreta e visual.
Segundo Piaget (1978), a criança aprende por meio da interação com o ambiente e da experiência simbólica. Nesse sentido, a dramatização favorece aprendizagem ativa e construção significativa do conhecimento. Além disso, o uso da expressão corporal estimula imaginação, criatividade e interpretação emocional. Crianças tendem a demonstrar maior foco quando conseguem visualizar emoções e ações dos personagens.
Um exemplo prático refere-se à utilização de dramatizações em histórias sobre higiene infantil. O professor pode representar personagens lavando as mãos, escovando os dentes e organizando brinquedos, favorecendo maior compreensão dos hábitos apresentados.

RECURSOS VISUAIS E ESTÍMULOS MULTISSENSORIAIS
Recursos visuais representam importantes ferramentas pedagógicas para fortalecer atenção e compreensão infantil. Livros ilustrados, fantoches, cenários, objetos e imagens tornam a narrativa mais acessível.
Segundo Relvas (2018), momentos formativos multissensoriais favorecem processos de ensino mais eficientes, pois estimulam diferentes áreas cerebrais simultaneamente. Nesse contexto, o storytelling associado a estímulos visuais contribui para fortalecer memória e interpretação.
Um exemplo consiste na utilização de histórias sobre o ciclo da água acompanhadas por ilustrações, objetos e vivências práticas. A criança consegue visualizar nuvens, chuva, rios e oceanos enquanto acompanha a narrativa.

PARTICIPAÇÃO ATIVA E INTERAÇÃO SOCIAL
A participação ativa das crianças constitui elemento essencial para potencializar o storytelling na educação infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, publicada pelo Ministério da Educação em 2018, a educação infantil deve promover experiências que favoreçam interação, escuta, imaginação, expressão e participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.
Freire (1996, p. 47) destaca que a aprendizagem não ocorre por simples transmissão de conteúdos, mas por meio da participação e da construção coletiva do conhecimento.
Dessa forma, o educador deve estimular perguntas, hipóteses, comentários e interações durante a contação de histórias. Quando a criança participa da história, cria finais alternativos ou interpreta personagens, desenvolve maior envolvimento emocional e cognitivo. Adicionalmente, a interação social favorece desenvolvimento da linguagem, da empatia e da convivência coletiva.

REPETIÇÃO NARRATIVA E FORTALECIMENTO DA MEMÓRIA
A repetição representa estratégia importante para consolidação da aprendizagem na primeira infância. Muitas crianças demonstram interesse em ouvir a mesma história diversas vezes.
Segundo Vygotsky (2007, p. 103), a repetição associada à experiência simbólica contribui para internalização de conhecimentos. Além disso, a familiaridade com personagens e acontecimentos proporciona segurança emocional e fortalece mecanismos relacionados à memória. Entretanto, a repetição deve ser utilizada de maneira equilibrada

para evitar desinteresse e monotonia.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DO STORYTELLING BASEADO EM EVIDÊNCIAS

A utilização de abordagens narrativas fundamentadas em evidências científicas pode favorecer dinâmicas pedagógicas mais eficientes na educação infantil. Ao implementar a contação de histórias no cotidiano escolar, especialmente em atividades relacionadas à higiene, alimentação saudável, organização e convivência coletiva, o educador aplica princípios relacionados à integração entre emoção e aprendizagem discutidos por Damásio (2012). Em vista disso, a narrativa deixa de representar apenas uma instrução mecânica e passa a favorecer maior envolvimento emocional e participação das crianças no percurso educativo.

Em atividades relacionadas à atenção infantil, o professor pode utilizar suspense narrativo, pausas estratégicas e mudanças de entonação para estimular curiosidade e concentração. Essa indução sensorial e intencional correlaciona-se diretamente com os mecanismos neurobiológicos de ativação do foco e da atenção sustentada (COSENZA; GUERRA, 2011).

Outro exemplo prático consiste na utilização de histórias associadas ao movimento corporal. Durante tramas sobre animais, as crianças podem imitar sons e movimentos dos personagens, fortalecendo memória motora, interação social e participação ativa. Adicionalmente, histórias acompanhadas por objetos concretos, imagens e estímulos sonoros favorecem a aprendizagem multissensorial. Narrativas sobre chuva, por exemplo, podem utilizar sons de água, iluminação reduzida e objetos relacionados ao clima para ampliar o envolvimento emocional.

Práticas relacionadas à musicalização também apresentam resultados positivos. Conforme aponta Jensen (2011), estímulos artísticos e canções associadas aos conteúdos ativam múltiplos canais cognitivos, o que auxilia diretamente a memorização e fortalece a atenção da criança.

Outro aspecto importante refere-se à criação coletiva de histórias. Quando as crianças participam ativamente da construção da história, desenvolvem criatividade, linguagem oral, interpretação e resolução de problemas. Esse processo partilhado reflete a perspectiva de Vygotsky (2007) sobre a importância da interação social e da linguagem como eixos centrais na formação das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento cognitivo.

Esses recursos metodológicos demonstram que o storytelling baseado em evidências científicas ultrapassa a simples contação de histórias, tornando-se uma ferramenta pedagógica capaz de estimular múltiplos processos cognitivos e emocionais.

ESTUDOS RECENTES SOBRE STORYTELLING E NEUROEDUCAÇÃO

As evidências neuroeducativas discutidas ao longo deste estudo indicam que práticas narrativas associadas às experiências emocionais e afetivas favorecem maior envolvimento e participação no processo educativo. Alinhados a essa perspectiva, estudos contemporâneos publicados a partir de 2010 também apontam que essas práticas contribuem para retenção de informações e fortalecimento da memória de longo prazo.

O relatório Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, publicado pela UNESCO em 2021, destaca a importância de experiências educacionais humanizadas, participativas e socialmente relevantes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, o relatório The State of the World's Children 2021, publicado pela UNICEF em 2021, evidencia que vivências afetivas e relações sociais positivas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional infantil.

Em suas pesquisas, Jensen (2011) também destaca que estratégias pedagógicas associadas à curiosidade, interação e emoção tendem a aumentar o engajamento das crianças durante atividades de aprendizagem.

Entretanto, pesquisadores alertam para os riscos da hiperestimulação infantil. Ambientes excessivamente acelerados ou dependentes de estímulos imediatos podem dificultar desenvolvimento da concentração prolongada.

Nesse sentido, o storytelling associado à neuroeducação deve buscar equilíbrio entre

emoção, estímulo sensorial e reflexão pedagógica.

DESAFIOS DO STORYTELLING NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pela narrativa, o storytelling enfrenta desafios no contexto educacional contemporâneo. Embora a crescente exposição das crianças a estímulos digitais possa influenciar sua capacidade de atenção, um dos principais obstáculos refere-se à ausência de intencionalidade pedagógica na utilização das narrativas. Quando empregada sem objetivos educacionais claros e sem articulação com as propostas de ensino, a contação de histórias tende a assumir predominantemente uma função recreativa, limitando seu potencial como ferramenta de aprendizagem.

Outro desafio refere-se à falta de formação docente relacionada à neuroeducação e às práticas narrativas. Segundo Relvas (2018), compreender o funcionamento cerebral permite desenvolver metodologias mais adequadas ao processo educativo infantil.

A ausência de recursos pedagógicos e espaços apropriados também interfere na qualidade das práticas narrativas. Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, o storytelling permanece como ferramenta acessível, criativa e eficiente para promover experiências educativas expressivas.

Pesquisas recentes relacionadas à aprendizagem infantil apontam que práticas pedagógicas emocionalmente significativas favorecem maior participação, motivação e retenção de informações. Estudos contemporâneos sobre neuroeducação também indicam que experiências multissensoriais contribuem para fortalecimento da atenção e da memória na infância.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO NARRATIVA

O professor exerce papel fundamental na utilização do storytelling na educação infantil. Mais do que simplesmente narrar histórias, o educador atua como mediador da aprendizagem, criando condições para que as crianças atribuam significado às experiências vivenciadas por meio das narrativas.

Segundo Paulo Freire, ensinar exige pesquisa, escuta e diálogo. Nesse sentido, o professor precisa compreender as características cognitivas, emocionais e sociais das crianças para selecionar histórias adequadas e promover experiências de aprendizagem mais significativas.

A mediação docente também envolve a formulação de questionamentos, a promoção de discussões e o incentivo à participação ativa das crianças durante e após a narrativa. Essas estratégias favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, do pensamento crítico e da expressão de sentimentos.

A formação continuada constitui elemento importante para o aprimoramento dessas práticas, permitindo que os educadores ampliem seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, neuroeducação e metodologias ativas de ensino.

Além disso, a criatividade representa um aspecto relevante na atuação docente. O uso de recursos como dramatizações, musicalização, jogos simbólicos e atividades colaborativas pode ampliar o envolvimento das crianças e enriquecer a experiência narrativa.

Outro elemento fundamental refere-se à construção de vínculos afetivos. Ambientes acolhedores e relações baseadas na confiança favorecem a participação infantil e potencializam os processos de aprendizagem. Nesse contexto, o storytelling contribui para fortalecer a interação entre professor e aluno, tornando a aprendizagem mais significativa e participativa.

Dessa forma, o professor desempenha papel decisivo na transformação da narrativa em uma experiência educativa capaz de integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender a relação entre storytelling, neuroeducação e desenvolvimento infantil, destacando estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas para promover engajamento, atenção e aprendizagem significativa na educação infantil.

As análises realizadas demonstraram que emoções, interação social, musicalização, dramatização e estímulos multissensoriais

exercem influência significativa sobre os processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que o storytelling favorece desenvolvimento da linguagem oral, memória, criatividade, interpretação e participação ativa das crianças no ambiente escolar.

Além disso, verificou-se que práticas narrativas fundamentadas em princípios da neuroeducação tornam a aprendizagem mais dinâmica, afetiva e significativa.

O estudo também identificou desafios relacionados ao excesso de estímulos digitais, à formação docente e à utilização inadequada das narrativas sem planejamento pedagógico.

Desse modo, torna-se necessário ampliar discussões acadêmicas sobre storytelling e neuroeducação, incentivando formações pedagógicas voltadas para práticas fundamentadas em evidências científicas. Também se recomenda o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas aos impactos das narrativas no desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

Conclui-se, portanto, que o storytelling associado à neuroeducação constitui importante ferramenta pedagógica para a educação na infância, contribuindo significativamente para experiências educativas mais participativas, afetivas, criativas e eficientes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

AUSUBEL, David. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JENSEN, Eric. O cérebro e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MARAS, Kathryn; O'REILLY, Maria; TAVERNER, Francesca. Screen time and executive function in children and adolescents: a systematic review. Frontiers in Public Health, v. 10, art. 934342, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.934342. Acesso em: 20 mai. 2026.

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

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO, 2021.

UNICEF. The State of the World's Children 2021. New York: UNICEF, 2021.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

O BALLET NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR, EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS

SANDRA BARBOSA DA SILVA

RESUMO

O Ballet possui importante contribuição no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos durante a infância. Na Educação Infantil, as práticas corporais e artísticas apresentam grande relevância no processo educativo, possibilitando experiências relacionadas à coordenação motora, criatividade, musicalidade, expressão corporal e convivência social. Nesse contexto, o Ballet apresenta-se como importante ferramenta pedagógica, favorecendo o desenvolvimento da consciência corporal, disciplina, autoestima, autonomia e interação entre as crianças. As atividades com dança também contribuem para fortalecimento emocional, sensibilidade, imaginação e construção das relações interpessoais no ambiente escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Ballet para o desenvolvimento motor, emocional e social das crianças na Educação Infantil. Busca-se compreender de que forma as experiências corporais e artísticas podem favorecer desenvolvimento integral, aprendizagem e participação das crianças no contexto educacional. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Wallon, Piaget, Paulo Freire, Nanni e Ana Mae Barbosa, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que o Ballet favorece experiências significativas relacionadas ao movimento, à expressão, à convivência social e ao fortalecimento emocional, contribuindo para uma educação mais humanizada, sensível e participativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ballet; Educação Infantil; Dança; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo experiências relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Durante a infância, as crianças desenvolvem capacidades relacionadas ao movimento, à comunicação, à criatividade e à convivência social, tornando essencial que o ambiente escolar promova experiências significativas e adequadas às necessidades infantis.

Nesse contexto, as práticas corporais e artísticas apresentam grande relevância no processo educativo, possibilitando diferentes formas de expressão, comunicação e construção do conhecimento. A dança, especialmente, destaca-se como importante linguagem artística e corporal capaz de favorecer desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

Entre as diferentes modalidades de dança, o Ballet apresenta grande potencial pedagógico na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal, da musicalidade, da criatividade e da disciplina. Além disso, as atividades com Ballet possibilitam experiências relacionadas à autoestima, à autonomia e à convivência social no ambiente escolar.

Por meio do movimento corporal, as crianças conseguem expressar sentimentos, emoções e ideias de maneira espontânea e significativa. As experiências com dança também favorecem o fortalecimento das relações interpessoais, desenvolvimento da imaginação e ampliação das formas de comunicação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das práticas corporais e artísticas na Educação Infantil, valorizando experiências relacionadas ao corpo, ao movimento, à expressão e ao desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Além dos benefícios motores, o Ballet favorece experiências emocionais e sociais importantes para a formação infantil. Durante as atividades, as crianças aprendem gradativamente a compartilhar espaços, desenvolver cooperação, respeitar colegas e fortalecer vínculos afetivos.

Segundo Wallon (2007), o movimento corporal possui papel fundamental no desenvolvimento infantil, estando diretamente rela-

cionado às emoções, à aprendizagem e às formas de interação social da criança com o meio em que vive.

Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as práticas coletivas relacionadas ao Ballet favorecem a convivência, a comunicação e a construção de aprendizagens significativas no ambiente escolar.

Além disso, as experiências com Ballet contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que as crianças desenvolvam maior confiança em si mesmas e segurança emocional durante as atividades pedagógicas.

Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a seguinte problemática: de que forma o Ballet pode contribuir para o desenvolvimento motor, emocional e social das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do Ballet para o desenvolvimento integral infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância das práticas corporais na infância, identificar os benefícios motores e emocionais do Ballet e discutir o papel do professor no processo educativo.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática.

O BALLET E O DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira ampla e integrada, envolvendo aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos. Na Educação Infantil, torna-se fundamental proporcionar experiências capazes de favorecer movimento, criatividade, comunicação e interação social, respeitando as necessidades e características próprias da infância.

Nesse contexto, o Ballet apresenta-se como importante prática corporal e artística, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. As atividades com dança favorecem coordenação motora, consciência corporal, musicalidade, criatividade e fortalecimento emocional, tornando o processo educativo mais participativo e significativo.

Segundo Wallon (2007), o movimento possui papel essencial no desenvolvimento infantil, sendo uma das principais formas de interação da criança com o mundo. Por meio das experiências corporais, as crianças desenvolvem percepção, emoções, linguagem e capacidades relacionadas à aprendizagem.

Além disso, as práticas com Ballet favorecem o desenvolvimento da postura, do equilíbrio, da flexibilidade e da organização corporal, contribuindo para aprimoramento das habilidades motoras das crianças.

As experiências corporais também possibilitam fortalecimento da autoestima, da autonomia e das relações sociais, permitindo que os alunos desenvolvam maior confiança em si mesmos e segurança emocional durante as atividades.

Conforme Piaget (1978), a criança constrói conhecimentos por meio da ação e da interação com o meio. Nesse sentido, as práticas corporais favorecem experiências concretas importantes para desenvolvimento cognitivo e social infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas ao corpo, ao movimento e às práticas artísticas na Educação Infantil, valorizando atividades capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Além dos benefícios físicos, o Ballet também favorece criatividade, imaginação e expressão emocional, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de comunicação e participação no ambiente escolar.

Dessa forma, compreende-se que o Ballet possui grande potencial pedagógico no desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA INFÂNCIA

O desenvolvimento motor representa importante aspecto da formação infantil, contribuindo para realização dos movimentos, da coordenação corporal e das experiências relacionadas à autonomia das crianças. Durante a infância, as habilidades motoras são gradativamente aprimoradas por meio das experiências corporais vivenciadas no cotidiano.

Na Educação Infantil, torna-se essencial desenvolver práticas pedagógicas capazes de estimular equilíbrio, coordenação motora,

lateralidade, flexibilidade e consciência corporal das crianças. Nesse contexto, o Ballet apresenta grande relevância por possibilitar experiências corporais organizadas e significativas.

Segundo Wallon (2007), o movimento constitui importante forma de expressão e interação da criança com o meio social, influenciando diretamente desenvolvimento emocional, cognitivo e corporal.

As atividades com Ballet favorecem fortalecimento muscular, postura, equilíbrio e coordenação motora, permitindo que as crianças desenvolvam maior domínio sobre os movimentos do próprio corpo.

Além disso, as práticas corporais estimulam percepção espacial, concentração e consciência corporal, favorecendo experiências importantes para desenvolvimento infantil.

Conforme Piaget (1978), o desenvolvimento ocorre por meio da ação da criança sobre o ambiente. Dessa forma, experiências relacionadas ao movimento favorecem a construção do conhecimento e desenvolvimento das capacidades motoras.

As atividades com Ballet também ajudam no desenvolvimento da disciplina corporal e da organização motora, permitindo que as crianças realizem movimentos com maior precisão e controle.

Nesse sentido, compreende-se que o Ballet contribui significativamente para desenvolvimento motor infantil, favorecendo experiências corporais fundamentais para crescimento e aprendizagem das crianças.

CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

O corpo e o movimento possuem grande importância no processo de aprendizagem infantil, pois as crianças aprendem por meio das experiências corporais e das interações estabelecidas com o ambiente ao seu redor.

Na Educação Infantil, as práticas relacionadas ao movimento favorecem participação, criatividade e desenvolvimento integral.

As atividades com Ballet permitem que as crianças explorem diferentes formas de expressão corporal, desenvolvendo consciência do corpo, percepção espacial e coordenação motora.

Segundo Wallon (2007), o corpo está diretamente relacionado às emoções e à construção das experiências humanas, sendo importante instrumento de comunicação e aprendizagem.

Além disso, as práticas corporais favorecem o desenvolvimento da atenção, da concentração e da memória, contribuindo para participação das crianças nas atividades escolares.

Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as atividades coletivas relacionadas ao Ballet favorecem a convivência, cooperação e construção do conhecimento.

As experiências com dança também estimulam criatividade, imaginação e musicalidade, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e significativo.

A Base Nacional Comum Curricular valoriza práticas pedagógicas relacionadas ao corpo, ao movimento e à expressão na Educação Infantil, reconhecendo sua importância no desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Assim, compreende-se que corpo, movimento e aprendizagem estão diretamente relacionados no desenvolvimento infantil, sendo o Ballet importante ferramenta pedagógica nesse processo.

COORDENAÇÃO MOTORA E CONSCIÊNCIA CORPORAL

A coordenação motora e a consciência corporal representam importantes aspectos do desenvolvimento infantil, favorecendo controle dos movimentos, equilíbrio, postura e percepção do próprio corpo. Na Educação Infantil, experiências corporais contribuem significativamente para o aprimoramento dessas capacidades.

O Ballet apresenta grande relevância nesse processo, pois estimula movimentos organizados, postura corporal, flexibilidade e coordenação motora das crianças.

Segundo Nanni (2003), a dança na educação favorece o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, permitindo que as crianças ampliem consciência corporal e a capacidade de expressão.

As atividades com Ballet ajudam as crianças a desenvolverem domínio corporal, ritmo e percepção espacial, favorecendo maior controle dos movimentos e segurança durante as práticas corporais.

Além disso, experiências relacionadas à musicalidade e ao movimento estimulam concentração, disciplina e criatividade infantil.
As práticas corporais também contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia, permitindo que as crianças desenvolvam maior confiança em si mesmas durante as atividades.
Conforme Wallon (2007), o corpo constitui importante instrumento de expressão e comunicação infantil, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento emocional e social das crianças.
Portanto, compreende-se que o Ballet favorece significativamente o desenvolvimento da coordenação motora e da consciência corporal, contribuindo para a formação integral infantil.

O BALLET E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

Além dos benefícios motores, o Ballet contribui significativamente para desenvolvimento emocional e social das crianças, favorecendo autoestima, criatividade, convivência e fortalecimento das relações interpessoais.
Na Educação Infantil, as práticas corporais e artísticas possibilitam experiências importantes relacionadas à expressão emocional e à socialização infantil.
As atividades com Ballet permitem que as crianças expressem sentimentos, emoções e ideias por meio do movimento corporal, favorecendo desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.
Segundo Wallon (2007), as emoções possuem papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando diretamente aprendizagem, comportamento e relações sociais das crianças.
Além disso, as experiências com dança favorecem o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que os alunos desenvolvam maior confiança em si mesmos e segurança emocional durante as atividades pedagógicas.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as atividades coletivas relacionadas ao Ballet favorecem a convivência, cooperação e fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças.
As práticas com Ballet também ajudam no desenvolvimento da disciplina, da concentração e da participação nas atividades escolares, contribuindo para a formação emocional e social das crianças.
Além disso, a dança favorece experiências relacionadas ao pertencimento e à valorização das individualidades, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e humanizado.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências corporais e artísticas na Educação Infantil, valorizando práticas relacionadas à expressão, convivência e desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).
Desse modo, compreende-se que o Ballet possui grande relevância no desenvolvimento emocional e social infantil, contribuindo significativamente para a formação integral das crianças.

AUTOESTIMA E EXPRESSÃO EMOCIONAL

A autoestima possui grande importância no desenvolvimento infantil, influenciando participação, segurança emocional e relações sociais das crianças. Na Educação Infantil, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento, expressão e valorização das capacidades individuais dos alunos.
As atividades com Ballet favorecem o fortalecimento da autoestima infantil, permitindo que as crianças desenvolvam confiança em si mesmas, autonomia e liberdade de expressão.
Além disso, a dança possibilita que os alunos expressem sentimentos, emoções e experiências por meio do movimento corporal, favorecendo desenvolvimento emocional e comunicação não verbal.
Segundo Wallon (2007), o corpo e as emoções estão diretamente relacionados no desenvolvimento infantil, sendo o movimento importante instrumento de expressão emocional.
As experiências corporais também ajudam as crianças a reconhecerem emoções e desenvolverem formas mais saudáveis de convivência social.
Diante disso, compreende-se que o Ballet contribui significativamente para fortalecimento da autoestima e da expressão emo-

cional infantil.

SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA

A socialização representa importante aspecto da formação infantil, favorecendo a construção das relações interpessoais, da cooperação e da convivência social das crianças. Na Educação Infantil, as experiências coletivas ajudam os alunos a desenvolverem empatia, respeito e participação no ambiente escolar.

As atividades com Ballet favorecem a interação social por meio de experiências coletivas relacionadas ao movimento, à musicalidade e à expressão corporal.

Segundo Vygotsky (1998), as interações sociais possuem grande importância no desenvolvimento humano e na construção da aprendizagem.

Além disso, as práticas com dança permitem que as crianças compartilhem experiências, aprendam a respeitar colegas e desenvolvam maior capacidade de convivência social.

As atividades coletivas também fortalecem vínculos afetivos e favorecem o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Dessa forma, compreende-se que o Ballet possui importante papel na socialização infantil, contribuindo para fortalecimento das relações interpessoais e da convivência social das crianças.

MUSICALIDADE, CRIATIVIDADE E SENSIBILIDADE

A musicalidade apresenta grande relevância nas práticas com Ballet, favorecendo criatividade, percepção auditiva, coordenação motora e expressão emocional das crianças. Na Educação Infantil, as experiências relacionadas à música e ao movimento tornam o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo.

As atividades com Ballet permitem que as crianças desenvolvam ritmo, imaginação e sensibilidade artística, estimulando criatividade e liberdade de expressão.

Segundo Brito (2003), a música na Educação Infantil favorece experiências relacionadas à criatividade, sensibilidade e construção do conhecimento.

Além disso, as experiências com musicalidade ajudam no desenvolvimento da concentração, da memória e da percepção corporal das crianças.

As práticas artísticas também favorecem a expressão emocional e fortalecimento da sensibilidade infantil, permitindo que os alunos desenvolvam diferentes formas de comunicação e participação.

Nesse sentido, compreende-se que musicalidade, criatividade e sensibilidade possuem grande importância no desenvolvimento infantil, sendo o Ballet importante ferramenta pedagógica nesse processo.

O BALLET COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O Ballet pode ser compreendido como importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil, favorecendo experiências relacionadas ao movimento, à criatividade, à musicalidade e à expressão corporal. As práticas com dança tornam o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Na infância, as crianças aprendem por meio das experiências corporais, das interações sociais e das vivências relacionadas ao brincar e à expressão artística. Nesse contexto, o Ballet possibilita diferentes formas de aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades motoras, emocionais, sociais e cognitivas.

Segundo Nanni (2003), a dança na educação favorece o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças, contribuindo para construção da criatividade, da sensibilidade e da autonomia infantil.

As atividades com Ballet estimulam disciplina, concentração, percepção corporal e organização dos movimentos, favorecendo experiências importantes para desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Além disso, as práticas corporais favorecem criatividade, imaginação e liberdade de expressão, permitindo que as crianças explorem diferentes possibilidades de comunicação por meio do corpo e da musicalidade.

Conforme Freire (1996), o processo educativo deve favorecer participação, diálogo e desenvolvimento humano dos educandos. Nesse sentido, o Ballet apresenta-se como prática pedagógica capaz de promover experiências mais acolhedoras, sensíveis e humanizadas no ambiente escolar.

As experiências artísticas também contribuem para o fortalecimento da autoestima, da convivência social e do sentimento de pertencimento das crianças.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das práticas corporais e artísticas na Educação Infantil, valorizando experiências relacionadas à criatividade, expressão e desenvolvimento integral infantil (BRASIL, 2017).
Assim, compreende-se que o Ballet possui grande potencial pedagógico dentro da Educação Infantil, contribuindo para a formação integral e desenvolvimento das crianças.

BALLET E LUDICIDADE

A ludicidade possui grande importância no processo educativo infantil, favorecendo experiências relacionadas à criatividade, imaginação, participação e aprendizagem significativa. Na Educação Infantil, as atividades lúdicas tornam o ambiente escolar mais acolhedor, dinâmico e participativo.
As práticas com Ballet podem ser desenvolvidas de maneira lúdica, respeitando características e necessidades próprias da infância. Por meio de brincadeiras, músicas, histórias e movimentos criativos, as crianças aprendem de maneira espontânea e prazerosa.
Segundo Kishimoto (2011), o brincar possui importante papel no desenvolvimento infantil, favorecendo a construção do conhecimento, da criatividade e das relações sociais. Além disso, as experiências lúdicas relacionadas ao Ballet favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da musicalidade e da expressão corporal das crianças.
As atividades também estimulam participação, curiosidade e envolvimento dos alunos nas experiências pedagógicas, tornando a aprendizagem mais significativa.
Conforme Piaget (1978), a criança aprende por meio da ação e das experiências vivenciadas no ambiente em que está inserida. Dessa forma, atividades corporais lúdicas favorecem a construção do conhecimento e desenvolvimento infantil.
Portanto, compreende-se que a ludicidade possui grande relevância nas práticas com Ballet, contribuindo para experiências educativas mais criativas, participativas e significativas.

PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas corporais possuem importante papel no desenvolvimento infantil, favorecendo o movimento, comunicação, criatividade e interação social das crianças. Na Educação Infantil, as experiências relacionadas ao corpo ajudam os alunos a desenvolverem consciência corporal, coordenação motora e percepção espacial.
O Ballet apresenta-se como importante prática corporal capaz de favorecer o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças por meio do movimento organizado e da expressão artística.
Segundo Wallon (2007), o corpo constitui importante instrumento de expressão e interação da criança com o mundo, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento emocional e à aprendizagem.
Além disso, as práticas corporais favorecem o desenvolvimento da postura, do equilíbrio, da flexibilidade e da coordenação motora das crianças.
As experiências com Ballet também estimulam disciplina, concentração e autonomia infantil, permitindo que os alunos desenvolvam maior segurança e confiança durante as atividades.
A Base Nacional Comum Curricular valoriza práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e ao movimento na Educação Infantil, reconhecendo sua importância no desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).
Dessa forma, compreende-se que as práticas corporais relacionadas ao Ballet contribuem significativamente para formação integral infantil e para construção de experiências educativas mais significativas.

BALLET E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento integral representa importante objetivo da Educação Infantil, envolvendo aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos das crianças. Nesse contexto, o Ballet apresenta grande potencial pedagógico por favorecer experiências relacionadas ao corpo, à criatividade, à convivência e à expressão emocional.
As atividades com Ballet estimulam coordenação motora, musicalidade, percepção corporal, autoestima e socialização, contribuindo significativamente para desenvolvimento

global das crianças.
Segundo Nanni (2003), a dança na educação favorece a formação integral do indivíduo, possibilitando experiências relacionadas ao movimento, à criatividade e ao desenvolvimento humano.
Além disso, as práticas artísticas permitem que as crianças desenvolvam diferentes formas de expressão, comunicação e participação no ambiente escolar.
As experiências com Ballet também favorecem fortalecimento emocional e convivência social, tornando o ambiente educativo mais acolhedor, participativo e humanizado.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as atividades coletivas relacionadas ao Ballet favorecem aprendizagem e desenvolvimento integral infantil.
Desse modo, compreende-se que o Ballet contribui significativamente para desenvolvimento integral das crianças, favorecendo experiências educativas mais sensíveis, criativas e participativas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DO BALLET INFANTIL

O professor possui papel fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao Ballet infantil, sendo responsável por criar experiências capazes de favorecer participação, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.
Mais do que ensinar movimentos técnicos, o educador deve promover práticas pedagógicas acolhedoras e significativas, respeitando características, limites e necessidades próprias da infância.
Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia, aos saberes e às experiências vivenciadas pelos educandos. Nesse sentido, o professor deve favorecer experiências que estimulem criatividade, participação e expressão das crianças no ambiente escolar.
As práticas com Ballet possibilitam diferentes formas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da musicalidade, da autoestima e da convivência social dos alunos.
Além disso, o professor possui importante papel na construção de um ambiente acolhedor, no qual as crianças sintam-se seguras para participar das atividades e desenvolver suas potencialidades.
Conforme Libâneo (1994), o trabalho docente deve favorecer não apenas aprendizagem de conteúdos, mas também desenvolvimento humano e social dos estudantes.
As atividades com Ballet também permitem que o educador observe comportamentos, emoções e formas de interação das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades dos alunos.
Outro aspecto importante refere-se ao planejamento pedagógico. O professor deve organizar experiências relacionadas ao movimento, à musicalidade, à ludicidade e à criatividade, respeitando faixa etária e desenvolvimento infantil das crianças.
Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à valorização das práticas artísticas e à utilização da dança como ferramenta pedagógica no ambiente escolar.
Diante disso, compreende-se que o professor exerce papel essencial no ensino do Ballet Infantil, contribuindo para construção de experiências educativas mais humanizadas, participativas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ballet apresenta grande relevância no contexto da Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo das crianças. As práticas corporais e artísticas favorecem experiências relacionadas ao movimento, à criatividade, à musicalidade, à expressão corporal e à convivência social, tornando o processo educativo mais significativo e participativo.
O presente estudo possibilitou compreender que o Ballet possui importante potencial pedagógico no desenvolvimento integral infantil, favorecendo o aprimoramento da coordenação motora, da consciência corporal, da postura e da percepção espacial das crianças. Além disso, as experiências com dança contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da segurança emocional dos alunos.
As atividades com Ballet também favorecem criatividade, imaginação e sensibilida-

de artística, permitindo que as crianças expressem sentimentos, emoções e ideias por meio do movimento corporal. As experiências coletivas possibilitam o fortalecimento das relações interpessoais, da cooperação e da convivência social no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor no desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao Ballet infantil. O educador deve promover experiências acolhedoras, lúdicas e significativas, respeitando características e necessidades próprias da infância.

Além disso, compreende-se que o Ballet contribui para construção de uma educação mais humanizada, sensível e participativa, valorizando diferentes formas de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer o Ballet como importante ferramenta pedagógica dentro da Educação Infantil, favorecendo desenvolvimento integral e experiências educativas mais criativas e significativas.

Conclui-se que as práticas com Ballet contribuem significativamente para formação corporal, emocional e social das crianças, promovendo uma educação mais acolhedora, enriquecedora e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NANNI, Dionísia. Dança educação: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A CULTURA DO BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR

SARA DOS SANTOS SOARES GOMES DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a transição da criança pequena da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendendo como essa mudança é vivenciada pelas crianças e quais desafios se apresentam para a construção de uma transição acolhedora. O estudo surgiu a partir das observações da autora em sua prática como professora da Educação Infantil, motivadas pelas transformações percebidas no cotidiano das crianças ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em autores como Goldschmied e Jackson (2006), Deborah Thomé Sayão, Michel Foucault e outros estudiosos da infância, o artigo discute as diferentes concepções de infância presentes nas duas etapas da Educação Básica, destacando a centralidade das interações e das brincadeiras na Educação Infantil e as mudanças na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Também analisa como a criança, antes mesmo de aprender a ler e escrever, precisa apropriar-se da cultura escolar, aprendendo novas formas de ocupar os espaços, utilizar o corpo e relacionar-se com as normas da instituição. Conclui-se que a transição não deve representar uma ruptura com a infância, mas um processo de continuidade das aprendizagens, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e garantindo que brincar, interagir e explorar permaneçam como elementos fundamentais da experiência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Infância; Brincadeira; Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um dos momentos mais significativos da trajetória escolar das crianças. Embora essa passagem faça parte do percurso esperado da Educação Básica, ela envolve mudanças que vão além da troca de escola, de professores ou de rotina. Para a criança pequena, significa entrar em um novo universo de relações, tempos, espaços e expectativas, em que novas formas de aprender e de participar da vida escolar passam a fazer parte do seu cotidiano.

Este artigo surgiu a partir das observações realizadas durante minha atuação como professora da Educação Infantil. Ao acompanhar, ao longo dos anos, crianças que concluíam essa etapa e iniciavam o Ensino Fundamental, tornou-se recorrente o questionamento sobre como elas vivenciavam essa mudança. O entusiasmo por ingressar na "escola dos grandes" frequentemente era acompanhado por dúvidas, inseguranças e descobertas relacionadas ao novo ambiente escolar. Perguntas simples, como "Lá ainda pode brincar?", "Vou ficar sentado o dia inteiro?" ou "Tem brinquedos na nova escola?", revelavam que, para as crianças, a transição significava muito mais do que aprender novos conteúdos; significava aprender uma nova forma de viver a escola.

Na Educação Infantil brasileira, as práticas pedagógicas são orientadas por uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes dessa etapa, compreendendo que é por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem a autonomia, expressam sentimentos, estabelecem relações sociais e produzem cultura. O brincar, portanto, não ocupa um lugar secundário no cotidiano escolar, mas representa a principal linguagem da infância e uma das mais importantes formas de aprendizagem.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, entretanto, muitas crianças encontram uma organização escolar diferente daquela vivenciada na Educação Infantil. As rotinas tornam-se mais estruturadas, o tempo passa a ser organizado em função das atividades escolares, as mesas e cadeiras ocupam posição central na sala de aula, o registro escrito ga-

nha protagonismo e o brincar, muitas vezes, passa a acontecer em momentos específicos e com maior intencionalidade pedagógica. Antes mesmo de aprender a ler e escrever, a criança precisa aprender a ocupar esse novo espaço, compreender suas regras, adaptar seu corpo às novas formas de organização e construir uma nova identidade: a de estudante.

Embora a Base Nacional Comum Curricular oriente que a transição entre essas etapas aconteça de forma articulada, garantindo a continuidade das experiências e das aprendizagens das crianças, observa-se que, em muitas escolas, ainda existe uma ruptura entre a cultura do brincar, característica da Educação Infantil, e a cultura escolar predominante no Ensino Fundamental. Essa ruptura pode produzir impactos na adaptação, no desenvolvimento e na relação da criança com a escola, especialmente quando suas necessidades de brincar, movimentar-se, explorar e interagir deixam de ocupar lugar nas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre a transição da criança pequena da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando como essa mudança é vivenciada pelas crianças e quais desafios ela impõe à construção de uma escola que respeite a continuidade da infância. Busca-se discutir, à luz da Base Nacional Comum Curricular e de autores que pesquisam a infância e a cultura escolar, de que maneira a organização dos espaços, dos tempos e das práticas pedagógicas influencia esse processo, defendendo a necessidade de uma transição acolhedora, capaz de preservar o direito da criança de continuar aprendendo por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas experiências que caracterizam a infância.

Ao propor essa reflexão, não se pretende estabelecer uma oposição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas contribuir para a construção de um diálogo entre essas duas etapas da Educação Básica. Afi-

i

nal, ao atravessar os portões de uma nova escola, a criança não deixa de ser criança. Ela continua aprendendo com o corpo, com o brincar, com a curiosidade e com as relações que estabelece com o mundo. Reconhecer essa continuidade talvez seja um dos maiores desafios — e também uma das maiores responsabilidades — da educação contemporânea.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A maneira como entendemos a infância mudou muito ao longo da história. Hoje sabemos que a criança não é apenas um adulto em formação, mas um sujeito de direitos, capaz de pensar, criar, interpretar o mundo e produzir cultura desde muito pequena. Ela aprende nas relações que estabelece com as pessoas, com os espaços, com a natureza e com tudo o que vivencia no seu cotidiano.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 22-23) chamam a atenção para duas formas distintas de compreender a infância. Segundo as autoras,

"[...] a criança é vista em termos de futuro, alguém a ser moldado pelos pais e pela sociedade; os pais estabelecem metas para seu filho e acreditam firmemente no conhecimento especializado transmitido por professores e psicólogos. Nessa perspectiva, o sucesso de um programa para a pré-escola seria mensurado por indicadores como letramento precoce, habilidade para seguir instruções e conformidade com expectativas adultas. A perspectiva da 'criança como ser' implica o desenvolvimento autônomo da criança como indivíduo com seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores, e não como instrutores. As experiências precoces da criança são valorizadas em si mesmas, e não simplesmente como contribuição que elas poderiam dar para o seu desenvolvimento futuro." (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 22-23).

Essa reflexão aproxima-se da concepção de infância presente na Educação Infantil brasileira. A criança deixa de ser vista apenas como alguém que precisa ser preparada para o futuro e passa a ser reconhecida pelo que é no presente: um sujeito ativo, competente e protagonista de suas próprias aprendizagens. Valorizar a infância significa compreender que brincar, explorar, experimentar, imaginar e relacionar-se com outras crianças são experiências que possuem va-

lor em si mesmas, e não apenas porque poderão favorecer aprendizagens futuras.
Essa compreensão está presente nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos reconhecem a infância como uma etapa da vida que possui características próprias e defendem que a escola deve respeitar o tempo, os interesses e as formas de aprender das crianças.
A BNCC reforça que a Educação Infantil não tem como objetivo preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas garantir seu desenvolvimento integral. Isso significa proporcionar experiências que favoreçam o crescimento físico, emocional, social, cognitivo e cultural, permitindo que cada criança descubra o mundo a partir de suas próprias vivências.
Para que isso aconteça, a BNCC estabelece dois eixos que orientam todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. Esses dois elementos reconhecem que a criança aprende principalmente quando brinca, convive, experimenta, observa, imagina, faz perguntas e interage com outras crianças e com os adultos.
A importância do brincar é destacada pela própria Base Nacional Comum Curricular ao afirmar que:

"A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções." (BRASIL, 2018, p. 37).

Essa perspectiva evidencia que brincar vai muito além do entretenimento. Na brincadeira, a criança experimenta papéis sociais, testa hipóteses, constrói conhecimentos, aprende a lidar com regras, desenvolve a linguagem, amplia suas relações sociais e fortalece sua autonomia. É nesse contexto que ela aprende a esperar sua vez, compartilhar materiais, negociar conflitos, expressar sentimentos e compreender o outro. Cada brincadeira representa uma oportunidade de desenvolvimento, pois integra aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais de maneira indissociável.
Ao reconhecer a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, a BNCC reafirma que a aprendizagem acontece de forma integrada, respeitando as características da infância e o protagonismo infantil. O professor, nesse processo, deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador, organizando espaços, materiais e experiências que favoreçam a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento pelas próprias crianças.

DO BRINCAR AO SENTAR: A APRENDIZAGEM DE UM NOVO MODO DE SER ALUNO

Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança também passa a aprender uma nova forma de ocupar os espaços escolares. A organização da sala de aula, das filas, dos horários e dos deslocamentos não acontece de maneira aleatória. Esses elementos fazem parte da cultura escolar e comunicam às crianças quais comportamentos são esperados delas. Antes mesmo de dominar a leitura e a escrita, elas aprendem quando podem falar, onde devem sentar, como devem caminhar e quais atitudes são consideradas adequadas dentro daquele novo contexto.
Essa organização dos espaços e dos corpos foi amplamente discutida por Michel Foucault ao analisar as instituições disciplinares. Para o autor, a escola estabelece mecanismos que organizam o tempo, os movimentos e as relações, produzindo determinados modos de agir e de ser. Dialogando com esse pensamento, Ferraz (2017, p. 6) observa que:

"Os alunos sempre são organizados em filas seriais, por exemplo, cada carteira enfileirada da sala tem seu respectivo aluno sentado, organizado de modo que os indisciplinados ficam perto dos disciplinados para aprenderem e manter a sala em ordem. No pátio, os alunos são enfileirados por tamanho, para que se possa enxergar todos os estudantes presentes na fila. Como um produto, os dis-

centes são dispostos em etapas conforme sua idade, então, como exemplo, os alunos que nasceram em 2001 e têm 15 anos têm que estar no 9º ano do ensino fundamental, como se fosse possível igualar adolescentes somente por seu ano de nascimento." (FERRAZ, 2017, p. 6).

Embora Ferraz se refira à organização da escola de maneira geral, sua reflexão nos permite pensar na experiência da criança pequena que acaba de ingressar no Ensino Fundamental. Ao chegar a esse novo espaço, ela encontra uma rotina marcada por tempos mais rígidos, filas, carteiras organizadas em posições definidas e regras que orientam sua permanência na sala de aula. Pouco a pouco, aprende que existe um lugar para sentar, um momento para falar, um tempo para brincar e outro para permanecer em silêncio.

Para a criança que vivenciou uma Educação Infantil organizada a partir das interações e das brincadeiras, essas mudanças representam muito mais do que uma alteração na rotina. Elas exigem a aprendizagem de um novo modo de ser aluno. Seu corpo, que antes aprendia em constante movimento, explorando diferentes espaços e materiais, passa a ser convidado a permanecer sentado durante grande parte do tempo escolar. Seus gestos tornam-se mais controlados, seus deslocamentos mais limitados e suas ações passam a ser reguladas por normas próprias da cultura escolar.

Não se trata de afirmar que a organização da escola seja inadequada ou desnecessária. Toda instituição precisa de regras que favoreçam a convivência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O desafio está em reconhecer que a criança continua sendo criança, mesmo quando ingressa no Ensino Fundamental. Seu corpo continua necessitando de movimento, suas aprendizagens continuam sendo potencializadas pelas interações e pelas brincadeiras, e sua curiosidade permanece sendo uma das principais forças que impulsionam o desejo de aprender. A transição entre essas duas etapas, portanto, não deveria significar o abandono da cultura da infância, mas a construção de uma escola que acolha a criança em sua integralidade e reconheça que brincar e aprender não são experiências opostas, mas complementares.

A CONTINUIDADE DAS INFÂNCIAS: DESAFIOS PARA UMA TRANSIÇÃO ACOLHEDORA

Pensar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige reconhecer que, ao mudar de etapa, a criança não deixa de ser criança. Embora passe a frequentar uma nova escola, encontre novos professores e vivencie outras formas de organização do tempo e do espaço, suas necessidades de brincar, movimentar-se, imaginar, explorar e interagir permanecem presentes. O que muda é o contexto escolar, e não a infância.

Entretanto, em muitas realidades, a passagem para o Ensino Fundamental ainda é marcada por uma ruptura entre duas culturas escolares. De um lado, a Educação Infantil organiza suas práticas a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como protagonista de suas aprendizagens. De outro, o Ensino Fundamental, muitas vezes, prioriza a alfabetização, o registro escrito, o cumprimento de conteúdos e a adaptação às normas escolares. Essa mudança pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldades de adaptação, principalmente quando as experiências construídas na Educação Infantil deixam de ser valorizadas.

A Base Nacional Comum Curricular chama a atenção para essa questão ao afirmar que a transição entre as duas etapas deve ser planejada de forma cuidadosa, garantindo a continuidade das experiências vividas pelas crianças. Segundo o documento,

"As mudanças decorrentes da transição entre essas duas etapas da Educação Básica requerem atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa." (BRASIL, 2018, p. 53).

Ao apresentar essa orientação, a BNCC reforça que a transição não deve ser entendida como um momento de ruptura, mas como um processo de continuidade. Isso significa reconhecer que as aprendizagens constru-

idas na Educação Infantil não se encerram quando a criança ingressa no primeiro ano. Ao contrário, elas constituem a base sobre a qual novos conhecimentos serão construídos.

Garantir essa continuidade implica compreender que brincar não é uma prática exclusiva da Educação Infantil. O brincar continua sendo uma linguagem própria da infância e pode ocupar um lugar significativo também no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. As brincadeiras, os jogos, as investigações, os projetos e as atividades colaborativas podem favorecer tanto a alfabetização quanto o desenvolvimento das competências socioemocionais, tornando as aprendizagens mais significativas e respeitando os modos como as crianças aprendem. Sayão (2008 p. 94) explica que,

> Falo aqui de corporalidade, porque esse vocábulo expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele.

Ao compreender a corporalidade como uma construção social, Sayão (2008) nos convida a refletir que a aprendizagem da criança acontece por meio de seu corpo em constante interação com o mundo. É através dos gestos, dos movimentos, das brincadeiras, das expressões e das relações estabelecidas com outras crianças e com os adultos que ela produz conhecimentos, atribui significados às suas experiências e constrói sua identidade. Dessa forma, não é possível pensar o desenvolvimento infantil separando corpo e aprendizagem, uma vez que ambos constituem dimensões indissociáveis do processo educativo.

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Ao mudar de etapa, ela não abandona sua necessidade de movimentar-se, explorar os espaços, brincar e expressar-se corporalmente. No entanto, muitas vezes, encontra uma organização escolar em que o corpo passa a ser mais controlado e disciplinado. Permanecer sentado durante longos períodos, controlar os movimentos, esperar autorização para falar ou levantar-se e adequar-se a uma rotina mais rígida tornam-se exigências cotidianas que fazem parte da aprendizagem da cultura escolar.

Entretanto, se a Educação Infantil reconhece o corpo como elemento central da aprendizagem, é fundamental que o Ensino Fundamental também compreenda que a alfabetização e a construção dos conhecimentos escolares não acontecem apenas por meio do registro escrito. A criança continua aprendendo quando brinca, investiga, manipula materiais, interage com seus colegas, participa de jogos, dramatizações e diferentes experiências que mobilizam sua corporalidade. Preservar essas possibilidades significa reconhecer que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma fragmentada, mas integra aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais.

Nesse sentido, promover uma transição acolhedora implica construir práticas pedagógicas que estabeleçam um diálogo entre as experiências vividas na Educação Infantil e as novas aprendizagens do Ensino Fundamental. Não se trata de reproduzir a rotina da Educação Infantil no primeiro ano, mas de reconhecer que a infância continua presente e que suas formas de aprender permanecem legítimas. A organização dos espaços, a valorização das interações, o uso de metodologias lúdicas, o planejamento de atividades investigativas e a incorporação do brincar como estratégia pedagógica são possibilidades que favorecem essa continuidade.

Mais do que preparar a criança para atender às exigências da escola, é necessário que a própria escola esteja preparada para acolher a infância em suas múltiplas formas de expressão. Isso exige que educadores e gestores compreendam a transição como um processo compartilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no qual o respeito aos tempos da criança, às suas experiências anteriores e à sua maneira singular de aprender constitui condição essencial

para uma escolarização significativa e humanizada.

Ao reconhecer que a criança continua aprendendo com o corpo, com as brincadeiras e com as interações, mesmo após ingressar no Ensino Fundamental, reafirma-se o compromisso de construir uma escola que não interrompa a infância, mas que a reconheça como parte constitutiva do processo educativo. Assim, a transição deixa de representar uma ruptura entre duas etapas e passa a constituir um percurso de continuidade, no qual novos conhecimentos são construídos sem que a criança precise abrir mão de sua essência, de sua curiosidade e de sua maneira própria de estar no mundo.

CONCLUSÃO

Refletir sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é, antes de tudo, refletir sobre o lugar que a infância ocupa dentro da escola. Ao longo deste estudo, buscou-se compreender que essa passagem representa muito mais do que uma mudança de etapa da Educação Básica. Para a criança, significa entrar em uma nova cultura escolar, marcada por diferentes formas de organizar os espaços, os tempos, as relações e as aprendizagens.

As observações realizadas durante a prática docente na Educação Infantil motivaram a construção deste artigo ao evidenciar que, para muitas crianças, o ingresso no Ensino Fundamental é acompanhado por sentimentos de curiosidade, entusiasmo, insegurança e expectativa. Ao chegar à nova escola, elas não encontram apenas novos conteúdos a serem aprendidos, mas também uma nova maneira de ocupar os espaços, utilizar o corpo e relacionar-se com as pessoas. Antes mesmo da alfabetização, aprendem onde sentar, quando falar, como organizar seus materiais, quais regras seguir e como se comportar diante das novas exigências da cultura escolar.

Entretanto, ao analisar os documentos que orientam a Educação Básica brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que essa ruptura não corresponde à concepção de infância defendida pelas políticas educacionais. A BNCC reafirma que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil e orienta que a transição para o Ensino Fundamental aconteça de forma integrada, respeitando a continuidade das aprendizagens e das experiências vividas pelas crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar práticas que, muitas vezes, associam o ingresso no Ensino Fundamental ao abandono do brincar, do movimento e da exploração como formas legítimas de aprender. Alfabetizar e garantir o acesso aos conhecimentos científicos são objetivos fundamentais dessa etapa, mas isso não significa substituir a infância por uma rotina excessivamente rígida, em que o corpo, a imaginação e a curiosidade deixam de ocupar lugar nas experiências escolares.

Ao contrário, a continuidade das infâncias depende da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos em todas as etapas da Educação Básica. Isso implica compreender que brincar continua sendo uma potente forma de aprendizagem, que o movimento favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional e que a curiosidade infantil deve permanecer como elemento central da construção do conhecimento.

Também se evidencia a importância do diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do planejamento de ações articuladas entre as duas etapas e da aproximação com as famílias, para que a transição seja vivida de forma acolhedora e respeitosa. Mais do que preparar a criança para a escola, é preciso preparar a escola para receber a criança, reconhecendo sua história, suas experiências e suas formas próprias de aprender.

Por fim, este estudo não pretende apresentar respostas definitivas, mas provocar reflexões sobre a necessidade de construir um Ensino Fundamental que preserve aquilo que a Educação Infantil tem de mais potente: o reconhecimento da infância como tempo de descobertas, de brincadeiras, de interações e de produção de cultura. Afinal, ao atravessar os portões de uma nova escola, a criança não deixa de ser criança. Ela continua necessitando brincar, imaginar, movimentar-se, explorar, perguntar e construir conhecimentos por meio das relações que estabelece com o mundo. Talvez o maior

desafio da educação contemporânea seja justamente este: garantir que, ao aprender a ser estudante, a criança não precise desaprender a ser criança.

REFERENCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FERRAZ, Kaliny. A escola e Foucault: um estudo do sujeito e o poder. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ENEPE), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, SP, 2017. Eixo Temático: Ciências Sociais, Filosofia e Educação Escolar. Disponível em: https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201741911360.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEMÓRIA E CLÍNICA: ASPECTOS CORPORIFICADOS EM RELATOS DE SUJEITOS COM ALZHEIMER EM CONSULTAS CLÍNICAS

SIMONE ALENCAR FRONZA

RESUMO

O presente artigo analisa duas interações que acontecem em uma situação de consulta clínica neuropsicológica das quais estão presentes um médico, um paciente diagnosticado com Alzheimer e uma acompanhante. Com a análise de dois excertos retirados do corpus DALI - Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação (Cruz, 2008), procuramos analisar o papel do corpo nestas interações a partir de uma perspectiva multimodal que vem crescendo desde a virada corporificada (embodied turn - Nevile, 2015; Mondada, 2016) e com estudos que abordam aspectos corporificados em interações envolvendo sujeitos com Alzheimer (Hydén, 2013). Obtivemos como resultado de análise, a evidência de como relatos que a priori parecem confusos, fragmentados e/ou sem sentido são relatos que expressam uma atividade narrativa de engajamento dos sujeitos com Alzheimer na interação e que quando analisados considerando-se os aspectos corporificados constituem momentos de produção de elementos narrativos. Nesses relatos que emergem em momentos específicos com fim de justificar o que é considerado um equívoco, demonstraram que o direcionamento de olhar pode selecionar o interlocutor a quem será dirigido a justificativa, ou quando voltado para baixo e acompanhado de pausa indica um lapso de memória; e um gesto cobrindo o rosto com as mãos pode demonstrar embaraço pelo erro no teste e sua manutenção indica o teor pessoal e subjetivo do relato. Além disso, este trabalho contribui para o estudo do corpo, conjuntamente com a fala, como parte central das interações em que participa um sujeito diagnosticado com Doença de Alzheimer.

PALAVRAS-CHAVE: Alzheimer; Multimodalidade; Interação corporificada.

INTRODUÇÃO

O Alzheimer é uma patologia cerebral progressiva que afeta a cognição, a memória, a linguagem, as relações sociais e a organização de suas práticas. Nas palavras de Cruz (2008):

> A Doença de Alzheimer (doravante, DA) é clinicamente definida como uma patologia cerebral degenerativa, cuja causa é ainda desconhecida. Ela afeta os níveis superiores de funcionamento cognitivo e é caracterizada por múltiplos déficits que comprometem o funcionamento mental e social do indivíduo. A DA não altera apenas as estruturas neurológicas, mas os processos cognitivos, a linguagem, a interação e a organização das práticas sociais cotidianas. (CRUZ, 2008, p. 9)

Os lapsos de memória e desorientação podem emergir em momentos quaisquer das atividades sociais e rotineiras das pessoas que lidam com a Doença de Alzheimer. Alguns exemplos clássicos são: guardar um livro na geladeira, esquecer o caminho de casa, não se lembrar o nome dos filhos, para citar alguns. O relato dessas dificuldades pode aparecer em uma situação que pode ser definida como não-confortável, que são as consultas clínicas.

As consultas clínicas são situações sociais que levam os sujeitos na posição de paciente a contarem suas dificuldades e problemas de saúde a um profissional da área médica que se dispõe a escutar e avaliar as condições às quais esses pacientes se encontram. Nesse tipo de situação interacional, o médico faz perguntas que levam os pacientes a relatarem sobre si mesmos, como, por exemplo, questões sobre a rotina, sobre alguma condição de saúde que afeta alguma atividade social etc.

Nesse sentido, as interações clínicas em que participam sujeitos com Alzheimer são tomadas por perguntas que levam o paciente a contar os impedimentos da rotina diária de se vestir, escovar os dentes e se alimentar, por exemplo, já que essas são as dificuldades mais comuns tratando-se de uma doença que afeta a memória dentre outros processos cognitivos. Em meio a esses relatos sobre rotina, podem ocorrer lapsos de

memória, embaraços e confusões mentais, e as consequências disso podem ser um relato pessoal fragmentado no ponto de vista da fala, ou até mesmo confuso. Por vezes, um relato ou um esboço de relato também pode levar o acompanhante do paciente a relatar algo pelo ou sobre o paciente impedindo ou interrompendo o paciente de relatar por si mesmo. Diversas são as razões para tal, para nomear duas: a) em consultas clínicas, o acompanhante pode se tornar um avaliador de verdades e mentiras contadas pelo paciente, isto é, o acompanhante ocupa uma posição na qual, supõe-se que, ele está hábil a relatar o que de fato acontece no cotidiano do paciente, enquanto este último não possui as faculdades mentais seguras para relatar algo verídico. b) em meio às perguntas feitas pelo médico, o paciente pode não se lembrar a resposta ou não saber responder à pergunta e, assim, nesses momentos, o acompanhante pode responder no lugar do paciente.

Neste artigo buscamos compreender essas formas de narrar em meio aos fragmentos da fala, nas pausas, nas confusões, interrupções e embaraços, nos voltando para os aspectos corporificados das interações, que nos ajudam a pensar nas lacunas deixadas pela fala, portanto, com um olhar voltado para as múltiplas modalidades da interação. Para este artigo faremos uso da noção de multimodalidade descrita por Mondada (2016) que diz que: "o termo é usado para se referir a vários recursos que são mobilizados pelos participantes para organizar suas ações – como gesto, olhar, expressões faciais, postura corporal, movimentos do corpo, e também prosódia, léxico e gramática." (MONDADA, 2016, p.338).

Nessa perspectiva, a fala é uma dentre as várias modalidades que os participantes mobilizam para construir uma interação intersubjetivamente; qualquer recurso, seja ele corporal ou material, pode ser utilizado pelos participantes para estabelecer sentido e realizar ações através da interação com o outro; e, a depender do tipo de atividade ou ecologia, um tipo de recurso pode ser mais utilizado do que outro, por exemplo, a fala mais do que gestos ou vice-versa (MONDADA, op. cit.).

Ao trazermos essa perspectiva de análise corporificada para o campo das demências, como é o caso do Alzheimer, nos deparamos com os estudos de Hydén (2013) que está interessado em como as múltiplas ações organizam e coordenam a interação levando-se em conta o fator da perda cognitiva ocasionado pela Doença de Alzheimer. Considerando aqui, as consultas clínicas nas quais participam esses sujeitos e o que a análise dos aspectos corporificados podem deixar ver nos momentos em que não há fala ou nos momentos em que os gestos coocorrem com a fala.

A seguir traremos uma discussão acerca dos aspectos corporificados em interações em que participem sujeitos com Alzheimer, do conceito de narrativa e a adaptação dele dentro desta pesquisa, os procedimentos metodológicos e analíticos de trabalho com os dados realizados para este artigo e a apresentação e discussão dos dados.

O movimento "Virada Corporificada" e sua repercussão nos estudos interacionais sobre Alzheimer

Recentemente tem-se identificado um movimento chamado de virada corporificada (embodied turn - NEVILE, 2015, MONDADA, 2016). Segundo Mondada (2016), esse movimento propõe a inclusão da corporificação nos estudos interacionais, isto é, como as pessoas se comunicam e se reúnem, a ecologia das atividades que se engajam e o ambiente material e espacial. Estes estudos constituem uma tentativa de integrar estudos prévios sobre linguagem e novos estudos sobre o corpo e promover abordagens multimodais da interação. Além disso, como acrescenta Cruz (no prelo) a partir do conceito de virada corporificada descrita por Mondada (op. cit.):

Uma perspectiva multimodal oferece assim a possibilidade de fazermos uma descrição desses vários tipos de recursos multimodais mobilizados na interação dentro de um enquadre analítico (o sociointeracional) que reconhece a diversidade e a especifi-
i
dade sistêmica desses recursos semióticos usados pelos participantes na interação, ao mesmo tempo em que se preocupa em compreender e descrever como tais recursos in-

teragem uns com os outros para construirmos localmente nossas ações, dentre elas, a fala-em-interação. Esses recursos seriam de naturezas semióticas distintas: linguísticos (aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entonacionais e léxicais, por exemplo); corporais (posturas corporais, gestos, direcionamentos do olhar, mímica facial, movimentos da testa, postura do corpo, etc) e materiais (relações múltiplas que temos de manuseio, referência, percepção de objetos, sensorialidade com elementos do espaço físico). (CRUZ, no prelo)

Adotar a perspectiva multimodal significa levar em conta o corpo inteiro no estudo das interações sociais, já que os movimentos corporais são de suma relevância para a própria organização da fala-em-interação. Os movimentos do corpo são sincronizados temporalmente na estrutura da conversa e as respostas interacionais podem ocorrer por meio da fala ou corporalmente, sendo que nenhuma resposta terá mais valor do que a outra.

Na linha de estudos sobre corporificação e Alzheimer, Hydén (2013) afirma que o foco na análise de narrativas produzidas por sujeitos diagnosticados com Alzheimer diz muito sobre a descrição de suas habilidades em contar uma história, isto é, sendo a narrativa uma atividade complexa que envolve produção linguística entre outras atividades cognitivas em que um sujeito com Alzheimer apresenta dificuldades, ao observar esta produção apenas pelo ponto de vista textual e/ou discursivo, observando, por exemplo, a coerência dessa produção, fica claro que os resultados dessa observação se concluirão de forma negativa, com a afirmação de que estes indivíduos são menos competentes quando se trata de produzir uma narrativa.

Desta forma, Hydén (2013) propõe uma mudança do foco em aspectos textuais das narrativas para aspectos da performance de contar uma narrativa (embodied aspects). Esta visão também implica na mudança do foco do indivíduo descontextualizado que conta a história para a interação desse indivíduo com os participantes que interagem com ele. "Enfatizar os aspectos colaborativos da narração de histórias, assim como os aspectos incorporados, transfere ainda mais o foco da corporificação como um fenômeno expressivo individual para as maneiras pelas quais ela serve como um recurso interativo (Young, 1997)." (HYDÉN, 2013, p. 360).

Para Hydén (2013), olhar para o corpo significa assumir que

> indivíduos que participam em conversas face-a-face estão fisicamente presentes. Isso significa que eles podem utilizar seus corpos como recursos comunicativos, já que seus corpos são "objetos" visíveis aos quais é possível atribuir significado (Goodwin, 2000a; Kendon, 1990). Conversas face-a-face são, nesse sentido, corporificadas. (HYDÉN, 2013, p. 360)

Com base neste estudo, podemos notar que a pesquisa que propõe uma perspectiva corporificada de interações pode apontar para aspectos ignorados apenas com o estudo da fala, e avança também nas pesquisas sobre Alzheimer, na medida em que os gestos são parte integrante do mesmo processo da fala (MCNEILL, 1992) e o corpo um recurso comunicativo na interação face-a-face.

A seguir vejamos uma breve discussão em torno do conceito de narrativa e a adaptação realizada no escopo deste estudo.

UMA BREVE DEFINIÇÃO DE NARRATIVA, SEUS DESDOBRAMENTOS E COMO OCORREM EM INTERAÇÕES CLÍNICAS COM SUJEITOS DIAGNOSTICADOS COM ALZHEIMER

Bastos e Biar (2015, p. 99-100) definem: "narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social.".

Essa perspectiva aborda múltiplos contextos de interação, contextos estes que podem, por exemplo, impedir a narração completa de uma história, a história narrada não necessariamente precisa ser uma experiência do passado etc.

A narrativa de sujeitos diagnosticados com Alzheimer, nesse sentido, são a forma pela qual esses sujeitos contam sua experiência com a doença, mobilizam memória e discurso.

A narrativa passa a ser, então, mais que uma

estrutura com características formais, passa a ser uma história contada por um indivíduo que possui experiências e que constrói uma relação junto com os demais participantes da interação. "(...) o ato de contar estórias é uma performance através da qual construímos quem somos e nossas relações com os outros." (BASTOS, 2005, p. 83)

Em contextos institucionais e mais especificamente com narradores que apresentam um diagnóstico de Alzheimer, o sujeito compartilha uma experiência sua, em que ele resgata em sua memória algo que pode ter acontecido há muito tempo ou que está acontecendo em sua vida no momento; resgata ações, emoções de uma história que ele mesmo viveu e que carregam sua subjetividade e a repassa no instante da narrativa (BASTOS E BIAR, 2015).

Na interação há uma conexão entre os participantes, o narrador que conta a história está compartilhando parte de sua vida ou de alguém conhecido, sendo assim, o ouvinte daquela história tem, necessariamente, que estar envolvido emocionalmente com aquele que narra. Entretanto, o nível de envolvimento durante a interação depende do nível de envolvimento que os participantes possuem (amigos, vizinhos, parentes, conhecidos etc.). Ademais, o desenvolvimento da interação com a inserção de mais narrativas ou não, também depende do grau de envolvimento e isso é sinalizado de alguma forma na interação (BASTOS E BIAR, op. cit.)

Narrativas que emergem em contexto institucional, por exemplo, têm um grau de envolvimento muito menor entre os participantes, já que, em sua maioria, são pessoas desconhecidas que interagem entre si; porém, isso não impede a narração de uma história.

Alguns estudos prévios como os de Clark e Mishler (2001), identificaram que os contextos de consultas clínicas são férteis na produção de práticas narrativas. Durante uma consulta clínica somos convidados a falar de alguma doença ou do que está havendo com a nossa saúde e somos assim, no limite, convidados a falar de nós mesmos. Esses mesmos estudos também identificaram que, nesse contexto, as narrativas muitas vezes são interrompidas e o que o paciente tem a contar sobre sua doença ou sobre si mesmo pode não ser ouvido.

E é a partir disso que é necessário ressaltar que o que chamamos aqui de narrativa, não é uma narrativa completa como descrita por Bastos e Biar (2015). Como é possível prever a partir da descrição da Doença de Alzheimer, o sujeito que lida com essa doença, como já dito anteriormente, enfrenta perda de memória e dificuldades cognitivas que fazem com que suas capacidades de narrar possam estar afetadas, sendo assim, as narrativas que aqui serão estudadas não são narrativas inteiras, com começo, meio e fim, que contam uma história completa, mas relatos. Também é preciso levar em consideração que são narrativas produzidas em ambiente clínico, com a presença de um profissional que está avaliando qualquer relato feito pelo paciente e pelo acompanhante, em que este último está se referindo ao paciente. Portanto, essas produções são relatos que podem ser iniciados e logo em seguida abandonados, podem expressar uma tentativa de narrar (a qual podemos identifi-
i
car verbalmente ou corporalmente) ou pode apresentar uma interrupção por outro participante da interação. Em resumo, são elementos narrativos que buscamos nessas interações clínicas. Elementos que expressam, mesmo que minimamente, uma história (ou esboço dela), um traço subjetivo, um relato de rotina ou algum outro elemento autobiográfico.

A seguir vejamos os procedimentos metodológicos e analíticos realizados para este artigo.

O CORPUS DALI: COMPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO MULTIMODAL

O corpus DALI - Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação (CRUZ, 2008) é constituído de interações em ambientes institucionais (hospitais e casas de repouso) e nãoinstitucionais (reuniões em família e conversas entre amigos) com diversos interlocutores, como pacientes com Alzheimer e seus familiares, amigos, conhecidos, médicos etc. As interações foram gravadas com equipamento audiovisual. Para fins deste artigo, foram selecionados dois registros em vídeo de interações em ambiente institucio-

nal, uma consulta clínica livre e uma consulta com aplicação de teste avaliativo do estado neurocognitivo, que foi transcrita com base na notação de transcrição multimodal proposta por Mondada (2016), respeitando os aspectos de temporalidade e sequencialidade dos recursos verbais e corporais mobilizados pelos participantes da interação e que colaboram com o que esta pesquisa pretende mostrar.

Para visualização e transcrição, utilizamos o software ELAN (WITTENBURG et al., 2006), uma ferramenta que permite a sincronização e coordenação espacial e temporal das múltiplas modalidades facilitando assim o trabalho com o material em vídeo (ver figura 1).

Figura 1 - Funções do ELAN



Fonte: Captura de tela do ELAN.

No ELAN, as trilhas de marcações escolhidas foram: a) elemento narrativo fora do teste; b) fala do paciente; c) fala do médico; d) fala da acompanhante; e) gestos do paciente; f) gestos da acompanhante; g) pausas entre turnos de fala; h) olhar do paciente.

Na sequência, fizemos as anotações correspondentes a cada uma das trilhas referente ao trecho do vídeo selecionado e, por último, extraímos o arquivo de anotação do ELAN em formato de transcrição tradicional em formato .txt.

No próximo item, traremos dois trechos dessas transcrições (separados em excerto 1 e excerto 2) e suas respectivas análises. Para preservação da identidade dos participantes, todos receberam um pseudônimo que serão descritos abaixo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Excerto 1

Nesta situação interacional estão presentes os participantes sob o pseudônimo de: Arlindo, sujeito diagnosticado com Doença de Alzheimer em grau avançado; Maria, sua esposa e acompanhante na consulta; Ronaldo, médico. A interação acontece em um consultório, portanto, o paciente e a acompanhante estão corporalmente lado a lado e voltados frente a frente com o médico que está atrás da mesa. O médico está fora do enquadre da câmera e os demais participantes se encontram no foco da filmagem (ver figura 2).

Vejamos essa interação abaixo (a notação da transcrição se encontra anexa a este artigo):

Corpus: DALI (Cruz, 2008)
Dado: DALI_consulta_livre_arlindo
Duração do segmento: de 00:01:58.866 a 00:02:56.066 (57s)
Tipo: consulta clínica livre
Versão de transcrição: 11/12/2018 Anotador: Simone Fronza
Participantes: Arlindo (ARL+), Maria (MAR*), Ronaldo (RON)
Olhar: símbolo duplo

Figura 2 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional



01 RON mas conta ++ o senhor seu arlindo\ conta mais
02 arl —olha p/ Ronaldo—>
03 (1.2)
04 RON o senhor não faz nada//
05 ARL não
06 (0.6)
07 RON o senhor arruma um caso um pouquinho ela (.)
ajuda um pouquinho em casa//
08 ARL é exatamente é
09 (.)
10 RON que que o senhor faz//
11 (0,5)++
12 arl —>—
13 MAR ++você ajuda ô//
14 arl —olha p/ maria—>
15 ARL hein// (1.1) eu eu eu .h ((risos))
16 MAR que que você faz em casa// (0.8)
ele só fica deitado ++ quase o tempo todo\
17 arl ——————————>++ olha p/ ronaldo—>
18 ARL não mas + eu não não não eu não faço nada não é//
19 arl ——>+ olha p/ maria—>
20 (1.1)
21 MAR *Nada *
22 mar *movimenta a cabeça negativamente*
23 (0.5)
24 ARL ++então + escuta doutor eu menti agora + para ela (.)+
25 arl —olha p/ ronaldo—>
26 arl +suspende a mão direita no ar +aponta para a
acompanhante————————————————>+
opa + para o senhor
27 arl aponta p/ ronaldo
28 RON ((risos)) está |enganando aí a senhora/
29 MAR |hehe
30 ARL não não + eu |eu eu eu\
31 arl +suspende a mão direita e movimenta os dedos—>
32 RON |tudo bem .h ((risos))
33 ARL eu (.) espera aí só só para eu me explicar\+
34 arl ——————————————————————>
35 RON tá
36 (0.3)
37 ARL eu ++(1.9) eu tenho (1.7) ++ (1.6) eu não tomo
38 arl —> + olha p/ baixo——> + + olha p/ ronaldo—>
eu tomo banho (1.5) —+
39 arl ——————————>—+ olha p/ baixo—>
(0.4) ++ (1.8) sozinho
40 arl ——>— olha p/ ronaldo—>>
41 (0.7)
42 RON tá

O excerto se inicia com a continuação de uma série de perguntas feitas pelo médico sobre a rotina e memória do paciente (linha 01). Na linha 07, o médico pergunta se Arlindo ajuda sua esposa nas tarefas de casa e Arlindo confirma. No entanto, quando Ronaldo pergunta as tarefas específicas que Arlindo participa, Maria interrompe as perguntas que vinham sendo feitas diretamente a Arlindo. Neste momento, a dinâmica de relatar seus feitos e atividades pessoais que é dada para um sujeito em posição de paciente em uma consulta clínica, é tomada pelo questionamento da esposa que convive com paciente e se dispõe nesta interação como avaliador de verdades e mentiras sobre o relato do paciente. Maria põe em dúvida a afirmação de Arlindo na linha 13, impedindo-o de relatar as atividades que ele desenvolve no lar (mesmo que estas não aconteçam veridicamente).

Ao início do turno de fala de Maria, Arlindo se volta para ela e inicia uma fala com repetições procurando justificar sua resposta anterior, indicado pela repetição do pronome "eu", que ele acaba por não concluir.

Maria retoma sua indagação para dai relatar o que de fato acontece na rotina de Arlindo. Durante a fala de Maria, Arlindo se volta rapidamente para Ronaldo para tomar nota de que o médico escuta o relato de sua esposa e ao final da fala de Maria, voltado a ela, Arlindo questiona sua própria rotina. Após a confirmação de Maria na falta de atividades domésticas realizadas por Arlindo, o paciente se volta para o médico para justificar sua resposta, que com o relato da esposa, se faz incorreta.

Os direcionamentos de olhar de Arlindo, voltando-se ora para sua esposa e ora para o médico, indicam, além do interlocutor ao qual ele se volta porque detém o turno de fala, o interlocutor selecionado por ele para se justificar. Em uma consulta em que seu estado cognitivo está sendo avaliado, a fala de um acompanhante pode afirmar ou negar um relato do paciente, quando a negativa ocorre, mesmo em casos em que o Alzheimer não esteja presente, o esperado é que a pessoa que disse "a mentira" se justifique perante os demais participantes da interação. Contudo, neste caso, se trata de uma pessoa com uma doença que afeta suas funções cognitivas e desorganiza suas práticas sociais e que nesta interação específica se coloca em uma situação vulnerável e desconfortável, em que alguém conta sua vida por ela. Sua posição corporal na interação (a quem se volta o olhar), define seu interlocutor-alvo e a quem ele se dispõe a esclarecer, o que foi considerado, uma mentira contada.

Sua justificativa voltada para Ronaldo na linha 24, causa o riso nos demais participantes por justamente conter uma quebra de expectativa por parte do paciente. Não era esperado que o paciente reconhecesse o que disse como uma mentira.

Na sequência, Arlindo pede o turno de fala para que ele relate sua rotina. Na linha 37, Arlindo inicia seu relato voltado para Ronaldo, porém, logo no primeiro lapso de memó-

ria, volta seu olhar para baixo e faz uma pausa; retoma seu relato, ainda voltado para baixo, e logo faz outra pausa mais longa, voltando-se depois para Ronaldo e continuando. Na ocorrência de outra dificuldade em encontrar palavras, Arlindo volta seu olhar novamente para baixo e conclui seu relato olhando para o médico.

Neste segundo momento, o direcionamento de olhar de Arlindo indica suas dificuldades em encontrar palavras para manter seu relato. Nos obstáculos de sua fala, seu olhar se volta para baixo e na possibilidade da continuação do relato seu olhar se volta para seu interlocutor-alvo que é o médico, como é comum em interações face-a-face, isto é, o olhar se volta para o interlocutor ao qual estamos nos dirigindo.

Abaixo vejamos mais um excerto:

Excerto 2

Nesta situação interacional estão presentes os participantes sob o pseudônimo de: Isabel, sujeito diagnosticado com Doença de Alzheimer em grau avançado; Mariana, sua filha e acompanhante na consulta; Julia, sua neta que também acompanha na consulta; Taís, médica. A interação acontece em um consultório, a paciente e sua neta estão corporalmente lado a lado e voltadas frente a frente com a médica que está atrás da mesa. A filha está fora do enquadre da câmera e os demais participantes se encontram no foco da filmagem (ver figura 3).

Vejamos essa interação abaixo:

Excerto: consulta_ambulatorio6_CONSULTA TESTE 09

Participantes: paciente/Isabel (ISA); Acompanhante e filha/Mariana(MAR); médico/ Taís (TAI), neta/Juliana (JUL)

Duração: 00:18:09.000 – 00:20:00.750 (1min51s)

Transcritor: Simone Fronza

Data registro: 20/6/2006

Data transcrição: 27/11/2018

Símbolos dos gestos: * ISA; JUL- sem transcrição; % TAI; MAR- sem transcrição

Olhar: & isa; # tai

Figura 3 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional




```
01  TAI  &é// (.) então tá bom\
02  isa  &olha p/ tais—>
03            (1.2)
04  TAI  é!!! onde que a senhora está//&
05  isa  ——————————>&
06            (.)
07  ISA  &eu estou num hospital\  &
08  isa  &olha p/ um ponto à esquerda&
09            (.)
10  TAI  &i:sso\ hospital (.) esse hospital fica onde//&
11  isa  &olha p/ tais——————————————>&
12            &(0.6)
13  isa  & olha p/ prontuário—>
14  ISA  são paulo&
15            ———>&
16            &(0.7)
17  isa  &olha p/ tais—>
18  TAI  isso\ (1.0) e ele fica em que estado//&
19  isa  ——————————————————>&
20            &(0.4)              &
21  isa  &olha p/ um ponto à esquerda&
22  ISA  &pernambuco  &
23  isa  &olha p/ tais&
24            (.)
25  TAI  %ah/                  %
26  tai  %sobre as palmas das mãos%
27  ISA  *é não (.) é não é não é não ((rindo)) &
28  isa  *leva as duas mãos ao rosto—>
                                  &olha p/ acompanhante->
29  TAI  desde& quando são paulo fica no estado de pernambuco//
30  isa  —>& olha p/ tais—>
31  ISA  ((rindo)) ah xx xx xx  eu gosto muito de pernambuco
32  TAI  hm/ mas que estado que fica são paulo//* &
         ——————————————————>*
         ——————————————————>&
33            &(0.4)
34  isa  &olha p/ um ponto à esquerda—>
35  ISA  pernambuco& (.) não é//
36  isa  ————>& olha p/ tais—>
37  TAI  que estado que a senhora mora no brasil//
38  (.)
39  ISA  eu& moro em pernambuco&
40  isa  ->& olha p/ baixo—>&
            &(.)
41  isa  &olha p/ tais—>
42  TAI  %não/ a senhora não mora em pernambuco?% (.) a senhora
43  tai  %acena negativamente c/ a cabeça—>%
            não mora mais lá/ a senhora nasceu lá/
44            (0.4)
45  ISA  nasci e moro (.) e estou aqui só a passeio
46            (.)
47  TAI  %((rindo)) ah é//                %
48  tai  %acena positivamente c/ a cabeça%
            então #a senhora está a passeio# aonde//
49  tai        #olha p/ acompanhante—>#
50  ISA  hahaha& são paulo
51  isa  ——>& olha p/ baixo—>>
```

Este excerto se inicia com a médica continuando a série de perguntas do teste e fazendo uma pergunta de localização espacial para a paciente. Isabel começa respondendo as perguntas da forma esperada, como pode ser notado pelos marcadores nos turnos de Taís (i:sso).

A inadequação ao teste pode ser notado no turno de Taís, na linha 25, quando a mesma diz "óh/" e produz um gesto com as palmas das mãos abertas em resposta ao que foi dito por Isabel na linha 22: "pernambuco". Após a reação de Taís a sua resposta, Isabel leva as mãos ao rosto e produz repetidamente as palavras "é não" seguidas por riso. Neste momento, Isabel parece perceber seu equívoco e suas mãos no rosto representam seu embaraço, pois naquele instante seus gestos procuram esconder sua face.

Na sequência, Taís produz verbalmente a continuidade do gesto de seu turno anterior: "desde quando são paulo fica no estado de pernambuco//". Essa pergunta provoca a contação de um relato por Isabel, relato este que justifica sua resposta considerada inadequada. Um trecho do relato se fez ininteligível, em parte porque as mãos levadas ao rosto, preservando sua face, permanecem no mesmo lugar durante todo o relato. As mãos no rosto também indicam o teor subjetivo do relato feito por Isabel, pois as mãos só são retiradas quando ela encerra sua fala e Taís retoma a pergunta inicial.

Essa pergunta feita por Taís e que apresenta agora algumas poucas reformulações, assim como na primeira vez que foi feita, gerou a mesma resposta: "pernambuco". Revendo: "(...) e ele [São Paulo] fica em que estado//" (linha 18) / "mas que estado que fica são paulo//" (linha 32). Essas duas perguntas que possuem poucas diferenças geraram a mesma resposta dada por Isabel e, percebendo isso, Taís reformula a pergunta para: "que estado que a senhora mora no brasil//". Contudo, essa última provocou uma afirmação de Isabel que não era esperada por Taís. A médica nega a resposta dada por Isabel verbalmente e a intensifica com um aceno negativo com a cabeça. A resposta seguinte de Isabel colabora com o entendimento de que ela tem consciência de onde está e, mais ainda, de onde veio e seu propósito na cidade em que se encontra no momento.

Taís se alinha então ao tópico iniciado por Isabel para dar então continuidade ao teste e registrar a resposta necessária para a marcação da pontuação do teste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nos excertos 1 e 2, os sujeitos com Alzheimer que participaram destas interações demonstram bastante engajamento na atividade de consulta, mesmo em momentos em que o acompanhante fala pelo próprio sujeito (como visto no excerto 1).

O corpo, nestas interações, teve um papel central em deixar ver o embaraço e desconforto destes pacientes em consultas clínicas que possuem o propósito de avaliar as condições cognitivas e organizacionais. Nestes momentos de desconforto que os pequenos relatos de rotina ou sentimentos emergem como justificativa do inadequado ao teste ou do não saber.

No excerto 1, ficou claro que o olhar vai mais além do que selecionar seu interlocutor em um momento de desconforto, ele se torna um dispositivo de procura para quem deve ser dirigido o esclarecimento. Além de mostrar, quando voltado para baixo e acompanhado de pausa, que ocorreu, no momento de um relato, um lapso de memória.

No excerto 2, o gesto direcionado ao rosto, cobrindo a face, também pode demonstrar um momento de embaraço, o qual é acompanhado do direcionamento de olhar para seus dois interlocutores capazes de emitir um julgamento acerca do que foi dito, a filha e a médica.

Em ambos os excertos, quando emergem os relatos pessoais, mesmo que verbalmente estes pareçam confusos, fragmentados e/ou sem sentido, os movimentos corporais de Arlindo, por exemplo, demonstram que ele está em atividade narrativa, selecionando seu interlocutor com o direcionamento de olhar voltado para ele, e sinalizando com o direcionamento de olhar para baixo e pausas os momentos de dificuldade com lapsos de memória. Já os gestos de Isabel cobrindo a face no momento de seu relato, condiz com o tipo de relato que ela faz, isto é, o que ela conta é algo mais pessoal e subjetivo (seu gosto por Pernambuco).

Esses elementos que emergem conjuntamente com os relatos e que os tornam mais

significativos no ponto de vista do entendimento do que foi contado pelos pacientes, é o que Hydén (2013) chama de aspectos corporificados que permitem que os relatos de sujeitos com Alzheimer não sejam avaliados exclusivamente pelo viés da fala. Esses relatos, mesmo que pequenos, demonstram o engajamento que esses sujeitos têm em contar algo pessoal, em uma consulta clínica, mesmo com os lapsos de memória e desconforto com a situação.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. Calidoscópio. 2005, p. 74-87.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA, 31-especial, 2015, p. 96-126.

CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L (org.). Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 11-54.

CRUZ, F. M. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA): corpo, linguagem e mundo material. Revista Calidoscópio/UNISINOS, prelo.

_____. Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer. 312 fls. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2008.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. Journal of Pragmatics, 32, 2000, p. 1489–1522.

HYDÉN, L. Storytelling in dementia: embodiment as a resource. Dementia: sage journals, 12(3), 2013, p. 359–367.

KENDON, A. Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters. New York, NY: Cambridge University Press, 1990.

MCNEILL, D. Gestures of the concrete. In: Hand and mind: what gestures reveal about thought. The University of Chicago Press: Chicago and London. 1992.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. Journal of Sociolinguistics, 20(3), 2016, p. 336-366.

NEVILE, M. The embodied turn in research on language and social interaction. Research on Language and Social Interaction, v. 48 (2), 2015, p. 121-151.

WITTENBURG, P; BRUGMAN, H; RUSSEL, A; KLASSMANN, A; SLOETJES, H. ELAN: a professional framework for multimodality research. In: Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006), 2006, pp. 1556-1559.

YOUNG, K. Presence in the flesh: The body in medicine. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

ANEXO 1 - NOTAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos linguístico-verbais

(.)		
(0.4)		
-		
:		
↑		
↓		
> <		
° °		
[ ]		

Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos gestuais-corporificados

POVOS INDÍGENAS E PRODUÇÃO VISUAL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: A REPRESENTATIVIDADE CULTURAL INDÍGENA NAS ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS

SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO

RESUMO
O presente artigo analisa a relação entre os povos indígenas e a produção visual contemporânea no Brasil, destacando a importância das manifestações artísticas indígenas como instrumentos de resistência cultural, valorização identitária e fortalecimento da representatividade social. O estudo apresenta como objetivo compreender de que maneira os artistas indígenas contemporâneos utilizam as artes visuais para expressar suas tradições, denunciar conflitos territoriais e ampliar a visibilidade das culturas originárias no cenário nacional e internacional. A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e estudos relacionados à arte contemporânea, cultura indígena, antropologia e comunicação visual. O artigo discute as transformações da produção artística indígena ao longo da história brasileira, ressaltando a influência das tecnologias digitais, das exposições culturais e das redes sociais na valorização das obras contemporâneas. Além disso, aborda os desafios enfrentados pelos povos indígenas no contexto artístico, como preconceito, apropriação cultural e invisibilidade social. Os resultados demonstram que a arte indígena contemporânea desempenha papel fundamental na preservação cultural, na construção da memória coletiva e no fortalecimento das lutas políticas dos povos originários. Conclui-se que a produção visual indígena contemporânea representa uma importante forma de resistência social e cultural, contribuindo para ampliar o reconhecimento das identidades indígenas no Brasil contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Arte contemporânea; Produção visual; Cultura indígena; Representatividade.

ABSTRACT
This article analyzes the relationship between indigenous peoples and contemporary visual production in Brazil, highlighting the importance of indigenous artistic manifestations as instruments of cultural resistance, identity appreciation and social representation. The study aims to understand how contemporary indigenous artists use visual arts to express traditions, denounce territorial conflicts and increase the visibility of native cultures nationally and internationally. The methodology is based on qualitative bibliographical research supported by books, scientific articles and studies related to contemporary art, indigenous culture and visual communication. The results demonstrate that contemporary indigenous art plays an essential role in cultural preservation, collective memory and the strengthening of indigenous political struggles.

KEY-WORDS: Indigenous peoples; Contemporary art; Visual production; Indigenous culture; Representation.

INTRODUÇÃO

A produção visual indígena contemporânea ocupa posição relevante nas discussões culturais e artísticas da atualidade. Ao longo da história brasileira, os povos indígenas enfrentaram processos de exclusão social, invisibilidade cultural e marginalização de suas expressões artísticas. Entretanto, nas últimas décadas, observa-se o fortalecimento da presença indígena no cenário artístico contemporâneo, especialmente por meio das artes visuais, da fotografia, da pintura, da performance e das mídias digitais.

A arte indígena contemporânea representa não apenas uma manifestação estética, mas também uma importante ferramenta de resistência política, preservação cultural e afirmação identitária. Por meio das produções visuais, artistas indígenas expressam suas tradições, suas cosmologias e suas lutas sociais diante dos conflitos territoriais e ambientais presentes no Brasil contemporâneo.

Segundo Ribeiro (1996), os povos indígenas possuem grande diversidade cultural, linguística e simbólica, sendo fundamentais para a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Nesse sentido, as ma-

nifestações artísticas indígenas devem ser compreendidas como formas legítimas de produção cultural e conhecimento.

Durante muitos anos, a arte indígena foi interpretada apenas como artesanato ou objeto folclórico, sem reconhecimento no campo das artes contemporâneas. Contudo, o crescimento da participação indígena em exposições nacionais e internacionais contribuiu para ampliar a valorização dessas produções artísticas.

De acordo com Canclini (2015), a cultura contemporânea caracteriza-se pela diversidade de expressões culturais e pela interação entre diferentes tradições e identidades sociais. No contexto indígena, essa diversidade fortalece a construção de novos espaços de representação artística.

A relevância do tema está relacionada à necessidade de compreender o papel da produção visual indígena na valorização das culturas originárias e na desconstrução de estereótipos históricos. Além disso, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais ampliou significativamente a visibilidade dos artistas indígenas, permitindo maior circulação de suas obras e fortalecimento de suas narrativas culturais.

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre os povos indígenas e a produção visual contemporânea no Brasil, destacando as contribuições artísticas e sociais das manifestações visuais indígenas na contemporaneidade. Busca-se compreender como a arte indígena fortalece a identidade cultural e contribui para a resistência política dos povos originários.

A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em autores que discutem arte contemporânea, antropologia, cultura indígena e comunicação visual. O estudo utiliza referências teóricas e análises culturais para compreender os impactos da produção artística indígena na sociedade brasileira.

Dessa forma, o artigo pretende contribuir para a valorização das produções visuais indígenas contemporâneas, destacando sua importância cultural, política e social no contexto brasileiro atual.

DESENVOLVIMENTO

MATERIAL(IS) E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações e publicações acadêmicas relacionadas à arte contemporânea, cultura indígena, antropologia visual e comunicação digital. O método qualitativo foi escolhido devido à necessidade de compreender os aspectos culturais, simbólicos e sociais presentes na produção visual indígena contemporânea no Brasil.

Segundo Severino (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador entrar em contato com diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema, contribuindo para a construção crítica do conhecimento científico. Nesse sentido, foram utilizados autores que discutem identidade cultural, representatividade indígena, arte contemporânea e tecnologias da comunicação.

Os dados foram coletados por meio da leitura e análise de obras acadêmicas, documentos institucionais, catálogos de exposições e materiais digitais relacionados à produção artística indígena contemporânea. Também foram analisadas publicações em plataformas digitais e redes sociais utilizadas por artistas indígenas para divulgação de suas obras.

A metodologia buscou compreender de que forma a arte indígena contemporânea se relaciona com os processos de resistência cultural e valorização identitária no contexto social brasileiro atual.

A HISTÓRIA DA ARTE INDÍGENA NO BRASIL

A arte indígena possui profunda relação com os modos de vida, as crenças espirituais e as tradições culturais dos povos originários. Muito antes da colonização portuguesa, as sociedades indígenas já desenvolviam formas complexas de expressão artística por meio da pintura corporal, cerâmica, cestaria, escultura e grafismos.

Essas manifestações artísticas estavam diretamente ligadas às práticas religiosas, aos rituais e à organização social das comunidades indígenas.

Segundo Darcy Ribeiro (1996), os povos indígenas brasileiros apresentam grande riqueza simbólica, expressa por meio de diferentes formas de produção cultural.

Durante o período colonial, muitas expres-

sões artísticas indígenas foram desvalorizadas e interpretadas sob perspectivas eurocêntricas. Os colonizadores consideravam as produções indígenas inferiores às manifestações artísticas europeias, contribuindo para processos de exclusão cultural.

Conforme afirma Hall (2006), a identidade cultural é construída historicamente por relações de poder e representação social. Nesse contexto, os povos indígenas sofreram processos de silenciamento que afetaram diretamente o reconhecimento de suas produções culturais.

Apesar das dificuldades históricas, as manifestações artísticas indígenas resistiram ao longo do tempo. A transmissão oral de conhecimentos e a preservação das tradições permitiram a continuidade das práticas culturais em diferentes comunidades.

No século XX, o crescimento dos estudos antropológicos contribuiu para ampliar o interesse acadêmico pelas culturas indígenas. Entretanto, muitas abordagens ainda tratavam os objetos artísticos indígenas apenas como artefatos etnográficos.

A partir das últimas décadas, ocorreu maior reconhecimento da arte indígena como produção artística contemporânea legítima. Exposições culturais, bienais e museus passaram a incluir artistas indígenas em seus espaços de representação.

Segundo Lux Vidal (2000), os grafismos indígenas representam formas complexas de comunicação simbólica, carregadas de significados sociais e espirituais. Esses elementos continuam presentes nas produções visuais contemporâneas.

Atualmente, artistas indígenas utilizam diferentes linguagens visuais para dialogar com questões políticas, ambientais e sociais, fortalecendo a presença indígena no cenário artístico nacional.

A PRODUÇÃO VISUAL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

A produção visual indígena contemporânea caracteriza-se pela diversidade de técnicas, linguagens e formas de expressão utilizadas pelos artistas indígenas na atualidade. Pinturas, fotografias, performances, vídeos, instalações e intervenções urbanas tornaram-se instrumentos importantes de afirmação cultural e resistência política.

Os artistas indígenas contemporâneos utilizam a arte como forma de denúncia social, abordando temas relacionados à preservação ambiental, aos conflitos territoriais, ao preconceito e à violência contra os povos originários.

Segundo Krenak (2019), a valorização das culturas indígenas representa uma importante estratégia de resistência diante das ameaças provocadas pelo avanço econômico sobre os territórios tradicionais. Nesse contexto, a produção artística torna-se ferramenta de conscientização social.

A arte contemporânea indígena também promove o fortalecimento das identidades culturais. Muitos artistas utilizam elementos tradicionais, como grafismos e símbolos ancestrais, associados a técnicas modernas e linguagens digitais.

Essa combinação entre tradição e contemporaneidade amplia as possibilidades de diálogo entre diferentes culturas. Conforme Canclini (2015), as culturas híbridas representam processos de interação entre elementos tradicionais e modernos nas sociedades contemporâneas.

Outro aspecto importante refere-se à presença indígena em exposições nacionais e internacionais. Eventos culturais passaram a reconhecer a relevância das produções visuais indígenas, ampliando sua visibilidade no cenário artístico global.

Além disso, a fotografia indígena ganhou destaque como forma de autorrepresentação cultural. Diferentemente das imagens produzidas historicamente por não indígenas, os fotógrafos indígenas passaram a registrar suas próprias realidades e perspectivas culturais.

As produções audiovisuais também ocupam espaço significativo na arte indígena contemporânea. Documentários, vídeos experimentais e produções cinematográficas contribuem para fortalecer as narrativas indígenas e ampliar o debate sobre direitos sociais.

Mesmo diante dos avanços, muitos artistas indígenas ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao preconceito e à falta de reconhecimento institucional. A invisibilidade histórica continua sendo um desafio importante para a valorização das produções culturais indígenas.

Entretanto, é possível afirmar que a arte indígena contemporânea desempenha papel essencial na construção de novos espaços de representação cultural e social no Brasil.

AS REDES SOCIAIS E A VISIBILIDADE DOS ARTISTAS INDÍGENAS

O avanço das tecnologias digitais e das redes sociais transformou significativamente a forma como os artistas indígenas divulgam suas produções visuais. Plataformas como Instagram, Facebook, TikTok e YouTube passaram a funcionar como importantes espaços de comunicação cultural.

As redes sociais permitem que artistas indígenas compartilhem suas obras diretamente com o público, sem depender exclusivamente de galerias e instituições tradicionais. Essa autonomia fortalece a valorização das produções culturais e amplia o alcance das narrativas indígenas.

Segundo Castells (2003), a sociedade em rede caracteriza-se pela circulação rápida de informações e pela formação de novas formas de comunicação social. No contexto indígena, as tecnologias digitais possibilitam maior visibilidade das lutas políticas e culturais.

As plataformas digitais também contribuem para desconstruir estereótipos históricos sobre os povos indígenas. Muitos artistas utilizam as redes sociais para apresentar a diversidade cultural indígena contemporânea e combater visões preconceituosas.

Além disso, as redes sociais favorecem a criação de comunidades virtuais voltadas à valorização das culturas originárias. Comentários, compartilhamentos e campanhas digitais ampliam o debate sobre direitos indígenas e preservação ambiental.

Conforme Recuero (2009), as redes sociais digitais possibilitam a formação de conexões sociais baseadas em interesses culturais e troca de informações. Essas interações fortalecem a circulação das produções artísticas indígenas.

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento do mercado artístico indígena. Muitos artistas comercializam suas obras diretamente pelas plataformas digitais, ampliando as oportunidades econômicas e profissionais.

Durante a pandemia de COVID-19, as redes sociais desempenharam papel fundamental na realização de exposições virtuais, apresentações culturais e debates online sobre arte indígena.

Entretanto, o ambiente digital também apresenta desafios relacionados à apropriação cultural e ao uso indevido das produções indígenas. Muitas imagens e símbolos tradicionais são reproduzidos sem autorização ou reconhecimento adequado.

Mesmo diante dessas dificuldades, as redes sociais continuam sendo importantes ferramentas de fortalecimento cultural e valorização da arte indígena contemporânea.

REPRESENTATIVIDADE E RESISTÊNCIA CULTURAL

A produção visual indígena contemporânea está profundamente relacionada à construção da representatividade social e à resistência cultural dos povos originários. Por meio da arte, os artistas indígenas reivindicam espaços de fala e questionam estruturas históricas de exclusão.

A representatividade cultural desempenha importante papel na valorização das identidades indígenas. Durante muito tempo, as imagens sobre os povos indígenas foram produzidas principalmente por olhares externos, marcados por estereótipos e generalizações.

Segundo Stuart Hall (2006), a representação cultural influencia diretamente a construção das identidades sociais. Nesse sentido, a presença indígena nas artes visuais contemporâneas contribui para ampliar a diversidade de narrativas culturais.

Os artistas indígenas utilizam suas produções para denunciar violências históricas, defender direitos territoriais e fortalecer a preservação ambiental. Muitas obras abordam temas relacionados ao desmatamento, à mineração ilegal e aos impactos ambientais sobre as comunidades indígenas.

Conforme Krenak (2019), os povos indígenas mantêm relação profunda com a natureza e compreendem o meio ambiente como parte essencial da existência humana. Essa visão aparece frequentemente nas produções artísticas contemporâneas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da ancestralidade. Muitas obras indígenas contemporâneas incorporam elementos

simbólicos relacionados às memórias coletivas e às tradições culturais transmitidas entre gerações.

A arte também funciona como instrumento educativo e político. Exposições, performances e produções audiovisuais contribuem para ampliar o conhecimento da sociedade sobre as culturas indígenas.

Além disso, o fortalecimento da representatividade indígena nas artes visuais favorece o reconhecimento profissional dos artistas e amplia sua participação em espaços culturais antes restritos.

Mesmo diante dos avanços, os povos indígenas continuam enfrentando desafios relacionados ao racismo estrutural e à exclusão social. A valorização das produções culturais indígenas exige políticas públicas voltadas ao fortalecimento da diversidade cultural.

Dessa forma, a produção visual indígena contemporânea representa importante instrumento de resistência social, valorização identitária e transformação cultural.

A PRESENÇA INDÍGENA NAS EXPOSIÇÕES E BIENAIS DE ARTE

A participação de artistas indígenas em exposições e bienais representa importante avanço para a valorização das culturas originárias no cenário artístico contemporâneo. Durante muitos anos, os espaços institucionais de arte foram ocupados predominantemente por produções vinculadas à tradição europeia e ocidental, o que contribuiu para a invisibilidade das manifestações indígenas.

Nas últimas décadas, entretanto, ocorreu aumento significativo da presença indígena em eventos culturais nacionais e internacionais. Museus, galerias e centros culturais passaram a reconhecer a importância das produções indígenas contemporâneas como formas legítimas de expressão artística.

Segundo Amaral (2017), a inclusão de artistas indígenas em espaços institucionais contribui para ampliar a diversidade cultural e fortalecer debates relacionados à representatividade social nas artes visuais.

A Bienal de São Paulo tornou-se um importante espaço de visibilidade para artistas indígenas brasileiros. Exposições voltadas às culturas originárias passaram a abordar temas relacionados à ancestralidade, preservação ambiental, espiritualidade e resistência política.

Além disso, museus contemporâneos têm desenvolvido projetos educativos voltados à valorização das culturas indígenas, aproximando o público das produções artísticas originárias.

Outro aspecto relevante refere-se à internacionalização da arte indígena brasileira. Muitos artistas participam de exposições fora do Brasil, ampliando o reconhecimento internacional das produções culturais indígenas.

Conforme afirma Hall (2006), a representação cultural desempenha papel fundamental na construção das identidades sociais. Nesse sentido, a presença indígena em espaços artísticos contribui para combater estereótipos históricos e fortalecer novas formas de visibilidade social.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à participação indígena nas instituições culturais. Muitos artistas enfrentam dificuldades de acesso a financiamentos, editais e oportunidades de exposição.

Mesmo diante dessas limitações, a ampliação da presença indígena em exposições e bienais representa importante transformação no cenário artístico contemporâneo brasileiro.

A ARTE INDÍGENA E A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL

A produção visual indígena contemporânea desempenha importante função na preservação da memória cultural dos povos originários. Por meio das artes visuais, os artistas registram tradições, narrativas ancestrais, conhecimentos espirituais e práticas culturais transmitidas entre gerações.

A memória coletiva constitui elemento essencial para a manutenção das identidades culturais indígenas. Segundo Pollak (1992), a memória social está diretamente relacionada à construção da identidade de grupos e comunidades.

Nesse contexto, as produções artísticas indígenas funcionam como formas de registro histórico e resistência cultural diante das ameaças provocadas pela colonização, pelo desmatamento e pelos conflitos territoriais.

Os grafismos indígenas, por exemplo, carre-

gam significados simbólicos relacionados à espiritualidade, à natureza e à organização social das comunidades. Esses elementos continuam presentes nas produções contemporâneas, demonstrando a continuidade das tradições culturais.

Além disso, muitos artistas utilizam a fotografia e o audiovisual como instrumentos de documentação cultural. Filmes, documentários e registros fotográficos contribuem para preservar conhecimentos ancestrais e fortalecer a memória coletiva.

Conforme destaca Krenak (2019), os povos indígenas possuem profunda conexão com a ancestralidade e compreendem a cultura como elemento fundamental para a continuidade da vida comunitária.

Outro aspecto importante refere-se ao papel educativo das produções artísticas. A circulação das obras indígenas em exposições, escolas e plataformas digitais contribui para ampliar o conhecimento da sociedade sobre a diversidade cultural brasileira.

Entretanto, a preservação da memória cultural indígena enfrenta desafios relacionados à perda territorial, ao preconceito e à falta de políticas públicas voltadas à valorização das culturas originárias.

Mesmo assim, a arte indígena contemporânea continua exercendo papel fundamental na preservação histórica e cultural dos povos indígenas brasileiros.

OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO VISUAL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Apesar do crescimento da visibilidade da arte indígena contemporânea, os artistas indígenas ainda enfrentam inúmeros desafios relacionados ao reconhecimento cultural, ao preconceito e à desigualdade social.

Um dos principais problemas refere-se à apropriação cultural. Muitas vezes, elementos simbólicos indígenas são utilizados por empresas e artistas não indígenas sem autorização ou respeito aos significados culturais originais.

Segundo Canclini (2015), as relações culturais contemporâneas envolvem disputas simbólicas e econômicas que afetam diretamente os grupos historicamente marginalizados. No caso indígena, a apropriação cultural contribui para processos de exploração simbólica.

Outro desafio importante está relacionado à falta de acesso a políticas públicas culturais. Muitos artistas indígenas enfrentam dificuldades para participar de exposições, editais e programas de incentivo artístico.

Além disso, o racismo estrutural ainda influencia a maneira como as produções indígenas são percebidas pela sociedade. Em muitos contextos, a arte indígena continua sendo tratada apenas como artesanato, sem reconhecimento de seu valor contemporâneo.

A invisibilidade midiática também representa um obstáculo para a valorização das produções visuais indígenas. Embora as redes sociais tenham ampliado a visibilidade cultural, muitos artistas ainda possuem pouco espaço nos meios de comunicação tradicionais.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades econômicas enfrentadas pelas comunidades indígenas. A ausência de investimentos culturais limita as oportunidades de produção e circulação artística.

Conforme afirma Bourdieu (2007), o reconhecimento cultural está diretamente relacionado às estruturas de poder existentes na sociedade. Dessa forma, a valorização da arte indígena depende também da transformação das desigualdades sociais históricas.

Apesar das dificuldades, observa-se crescente fortalecimento das produções visuais indígenas no cenário contemporâneo. A participação em bienais, festivais culturais e exposições internacionais demonstra a relevância das manifestações artísticas indígenas na atualidade.

Portanto, os desafios enfrentados pelos artistas indígenas exigem ações voltadas à valorização cultural, à proteção dos direitos autorais e à ampliação das políticas públicas de incentivo à diversidade artística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstram que a produção visual indígena contemporânea no Brasil passou por significativo processo de fortalecimento e valorização nas últimas décadas. Observou-se aumento da participação de artistas indígenas em exposições culturais, bienais, museus e plataformas digitais, ampliando a visibilidade das culturas

originárias no cenário artístico nacional e internacional.

Verificou-se que as redes sociais desempenham importante papel na divulgação das produções indígenas contemporâneas. As plataformas digitais permitem maior autonomia aos artistas, favorecendo a circulação de suas obras e fortalecendo narrativas culturais próprias.

Além disso, constatou-se que a arte indígena contemporânea atua como instrumento de resistência política e preservação cultural. Muitas produções abordam questões relacionadas à defesa territorial, à preservação ambiental e aos direitos indígenas.

Os resultados também evidenciam que as manifestações artísticas indígenas contribuem para desconstruir estereótipos históricos e ampliar a representatividade social dos povos originários.

Entretanto, a pesquisa identificou desafios importantes relacionados à apropriação cultural, à invisibilidade midiática, ao preconceito e à dificuldade de acesso às políticas públicas culturais.

Conforme Bourdieu (2007), o reconhecimento cultural depende das estruturas sociais e das relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, a valorização da arte indígena exige transformações sociais voltadas à promoção da diversidade cultural.

A discussão teórica permitiu compreender que a arte indígena contemporânea não deve ser interpretada apenas como manifestação estética, mas também como prática política e social. As produções visuais indígenas expressam conhecimentos ancestrais, experiências coletivas e formas de resistência diante das desigualdades históricas.

Dessa forma, os resultados confirmam a relevância da produção visual indígena contemporânea para o fortalecimento da memória cultural, da representatividade social e da valorização das identidades indígenas no Brasil.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender a importância da produção visual indígena contemporânea no Brasil como instrumento de resistência cultural, valorização identitária e transformação social.

Observou-se que os povos indígenas utilizam as artes visuais para fortalecer suas tradições, denunciar conflitos territoriais e ampliar a visibilidade de suas culturas no cenário contemporâneo. A presença indígena nas exposições artísticas, nas mídias digitais e nos espaços culturais representa importante avanço na construção da representatividade social.

Além disso, verificou-se que as redes sociais e as tecnologias digitais contribuíram significativamente para ampliar o alcance das produções artísticas indígenas, permitindo maior autonomia na divulgação cultural e fortalecimento das narrativas originárias.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados ao preconceito, à apropriação cultural, à invisibilidade histórica e às desigualdades sociais enfrentadas pelos artistas indígenas.

Conclui-se que a produção visual indígena contemporânea desempenha papel fundamental na preservação das culturas originárias e na construção de uma sociedade mais plural e democrática. A valorização dessas manifestações artísticas contribui para fortalecer o reconhecimento dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias narrativas culturais.

Portanto, torna-se necessário ampliar políticas públicas culturais, incentivar espaços de representatividade e promover ações educativas voltadas à valorização da diversidade cultural indígena no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2015.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

VIDAL, Lux. Grafismo indígena: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

AMARAL, Aracy. Arte para quê? a preocupação social na arte brasileira 19301970. São Paulo: Studio Nobel, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RESUMO
A ludicidade constitui um importante instrumento pedagógico no contexto da Educação Infantil, especialmente quando associada ao ensino de Arte. Ao integrar brincadeiras, experiências artísticas e diferentes formas de expressão, favorece a participação ativa das crianças, estimula a criatividade, fortalece as interações sociais e amplia as possibilidades de construção do conhecimento, respeitando as especificidades da infância. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças e compreender de que maneira a Arte pode potencializar os processos de aprendizagem quando trabalhada de forma significativa e prazerosa. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Wallon, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, cujas contribuições auxiliam na compreensão do papel do brincar e da expressão artística no desenvolvimento infantil. Verificou-se que a ludicidade favorece a criatividade, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Observou-se ainda que as atividades artísticas, quando desenvolvidas por meio de experiências lúdicas, promovem aprendizagens mais significativas e despertam maior interesse e participação dos estudantes. Os resultados apontam que a integração entre Arte e ludicidade contribui para a formação integral da criança, favorecendo a construção do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada. Evidenciou-se ainda que a atuação intencional do professor como mediador dessas experiências é essencial para transformar atividades lúdicas e artísticas em oportunidades efetivas de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão, fortalecendo práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas. Conclui-se que a valorização das práticas lúdicas no ensino de Arte representa uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento infantil e para a construção de uma educação mais humanizada, criativa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Arte; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT
Playfulness is an important pedagogical tool in Early Childhood Education, especially when associated with Art teaching. By integrating play, artistic experiences, and different forms of expression, it encourages children's active participation, stimulates creativity, strengthens social interaction, and expands opportunities for meaningful learning. This article aims to analyze the contributions of playful practices to children's holistic development and to understand how Art can enhance learning processes when approached in a meaningful and enjoyable way. This qualitative bibliographical study is based on the theoretical contributions of Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Wallon, Paulo Freire, and Ana Mae Barbosa. The findings indicate that integrating Art and playfulness promotes creativity, autonomy, socialization, cognitive, emotional, and motor development, while reinforcing the teacher's mediating role in fostering meaningful, inclusive, and humanized educational practices.

KEYWORDS: Playfulness; Art; Early Childhood Education; Learning; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial na formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais que servirão de base para as aprendizagens futuras. Nessa fase, a criança constrói conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes experiências vivenciadas em seu contexto social, tornando indispensável a adoção de práticas pedagógicas que respeitem

as especificidades da infância e promovam aprendizagens significativas.

Nesse cenário, a ludicidade destaca-se como um princípio pedagógico fundamental, pois possibilita que o brincar deixe de ser compreendido apenas como momento de recreação e passe a constituir uma estratégia educativa capaz de favorecer a investigação, a criatividade, a autonomia, a comunicação e a construção do conhecimento. Ao brincar, a criança experimenta diferentes papéis sociais, formula hipóteses, resolve problemas, expressa sentimentos e estabelece relações com o meio, desenvolvendo competências indispensáveis ao seu crescimento integral.

Essas vivências favorecem ainda a construção da autonomia, da cooperação e do pensamento crítico, aspectos essenciais para a formação de sujeitos participativos e conscientes.

Associado a ludicidade, o ensino de Arte amplia as possibilidades de aprendizagem ao oferecer experiências que valorizam a imaginação, a sensibilidade, a expressão e a produção cultural. Por meio de diferentes linguagens artísticas, como desenho, pintura, modelagem, música, dança, teatro e expressão corporal, as crianças ampliam suas formas de comunicação, desenvolvem a criatividade, fortalecem sua identidade e constroem novas maneiras de compreender o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e destaca a Arte como importante linguagem para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem experiências lúdicas e artísticas de forma planejada, favorecendo a participação ativa das crianças e respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem.

As contribuições de Piaget (1998), Vygotsky (2007), Wallon (2008), Kishimoto (2011), Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (2010) oferecem fundamentos teóricos consistentes para compreender a relevância da ludicidade e da Arte no desenvolvimento infantil. Embora apresentem enfoques distintos, esses autores convergem ao reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa ativamente das experiências educativas, interage com outras pessoas, explora diferentes linguagens e atribui significado às suas vivências.

Entretanto, apesar dos avanços das pesquisas na área da Educação Infantil e das orientações presentes nos documentos curriculares nacionais, ainda são observadas práticas pedagógicas que priorizam metodologias centradas na transmissão de conteúdos, reduzindo as oportunidades de experimentação, criação e protagonismo infantil. Tal realidade evidencia a necessidade de aprofundar as discussões acerca da ludicidade e da Arte como estratégias capazes de promover aprendizagens mais significativas, inclusivas e humanizadoras.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições da ludicidade para o ensino de Arte na Educação Infantil?

O objetivo geral consiste em analisar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica no ensino de Arte na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos teóricos da ludicidade, identificar as contribuições da Arte para o desenvolvimento infantil, analisar a relação entre práticas lúdicas e aprendizagem significativa e discutir o papel do professor como mediador dessas experiências educativas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais da educação brasileira, tendo como principais referenciais teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa.

O artigo está organizado em seções que discutem os fundamentos da ludicidade na Educação Infantil, o ensino de Arte como linguagem de expressão e desenvolvimento, a integração entre práticas lúdicas e experiências artísticas, as contribuições dos principais referenciais teóricos para a compreensão desse processo e o papel do professor na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCA-

ÇÃO INFANTIL

A ludicidade constitui um elemento fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza o brincar como forma de compreender o mundo, estabelecer relações sociais, desenvolver habilidades cognitivas e expressar sentimentos e emoções. Dessa forma, o brincar não pode ser considerado apenas uma atividade recreativa, mas uma importante ferramenta para a aprendizagem e para a construção do conhecimento.

Ao participar de brincadeiras espontâneas e orientadas, a criança experimenta situações que favorecem a curiosidade, a investigação, a resolução de problemas e a elaboração de novas formas de pensar. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de interação com o meio, possibilitando que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada.

Segundo Piaget (1998), a criança desenvolve suas estruturas cognitivas por meio da interação com o meio, sendo o brincar uma das formas mais significativas de assimilação da realidade. Durante as atividades lúdicas, interpreta situações, cria hipóteses, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre o ambiente em que vive. Nessa perspectiva, o brincar constitui um processo ativo de construção do conhecimento, no qual a criança reorganiza continuamente seus esquemas de pensamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, compreendendo essas experiências como direitos de aprendizagem indispensáveis ao desenvolvimento integral. Ao assegurar oportunidades para brincar, explorar, criar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se, a escola favorece práticas educativas que respeitam as especificidades da infância e promovem aprendizagens mais significativas.

Nessa perspectiva, a ludicidade assume papel relevante no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil. Ao participar de jogos, brincadeiras e atividades criativas, a criança desenvolve competências essenciais para sua formação integral, como autonomia, cooperação, imaginação, linguagem, pensamento crítico e capacidade de resolução de conflitos. Além disso, fortalece vínculos afetivos e aprende a compartilhar experiências, respeitar regras e atuar de forma colaborativa.

Kishimoto (2011) afirma que o brincar constitui uma necessidade básica da infância e desempenha importante função no desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual. Para a autora, as atividades lúdicas favorecem aprendizagens significativas por estarem diretamente relacionadas aos interesses e às necessidades das crianças, permitindo que elas atribuam sentido às experiências vividas no ambiente escolar.

A importância da ludicidade também é destacada por Vygotsky (2007), que compreende o brincar como uma atividade capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, durante as brincadeiras a criança cria situações imaginárias que possibilitam a ampliação de suas capacidades cognitivas e sociais. Conforme Vygotsky (2007, p. 122), "a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança". Essa afirmação evidencia que as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem ao possibilitarem que a criança realize ações e desenvolva competências que ainda não conseguiria executar sozinha. A mediação do professor e as interações entre os pares tornam-se, portanto, elementos fundamentais para potencializar essas aprendizagens e ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, a escola deve reconhecer a ludicidade como um recurso pedagógico essencial, incorporando práticas que valorizem a participação ativa das crianças, respeitem suas características próprias de desenvolvimento e promovam experiências que integrem aprendizagem, criatividade, interação social e construção do conhecimento. Dessa forma, o brincar consolida-se como um princípio educativo indispensável para uma formação integral, inclusiva e humanizadora.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte ocupa papel fundamental na formação humana por constituir uma linguagem que possibilita diferentes formas de expressão, comunicação, criação e compreensão da realidade. Na Educação Infantil, o ensino

de Arte favorece o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de observação, permitindo que a criança explore o mundo de maneira ativa, atribua significados às suas experiências e desenvolva sua identidade.

Por meio das experiências artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar materiais, cores, formas, sons, movimentos e diferentes linguagens expressivas, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação com o meio. Essas vivências favorecem não apenas o desenvolvimento estético, mas também o crescimento cognitivo, motor, emocional e social, evidenciando o caráter interdisciplinar da Arte no contexto da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a Arte como componente curricular essencial para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, valorizando experiências que promovam a criação, a apreciação, a experimentação e a expressão por meio de diferentes linguagens artísticas. Ao proporcionar essas vivências desde os primeiros anos de escolarização, a escola amplia o repertório cultural das crianças e fortalece sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), a Arte deve ser compreendida como uma área do conhecimento capaz de promover a leitura crítica da realidade e a valorização da cultura. A autora destaca que o ensino de Arte não deve limitar-se à reprodução de modelos prontos, mas estimular a criatividade, a investigação e a produção de significados pelos estudantes. Essa perspectiva rompe com práticas tradicionalmente centradas na simples execução de atividades mecânicas e reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, as linguagens artísticas manifestam-se de diferentes formas, como desenho, pintura, modelagem, música, teatro, dança e expressão corporal. Cada uma dessas manifestações oferece oportunidades específicas para o desenvolvimento infantil, favorecendo a coordenação motora, a percepção espacial, a imaginação, a comunicação e a construção de vínculos afetivos.

Freire (1996) defende que o processo educativo deve valorizar os saberes dos educandos e promover experiências significativas que respeitem suas vivências e seu contexto cultural. Sob essa perspectiva, as atividades artísticas tornam-se importantes instrumentos para que as crianças expressem sentimentos, ideias, emoções e percepções, fortalecendo sua autonomia e ampliando sua capacidade de participação nas práticas escolares.

Além disso, a Arte favorece o desenvolvimento da autoestima e da autonomia, uma vez que possibilita à criança fazer escolhas, experimentar diferentes possibilidades de criação, resolver desafios e reconhecer o valor de suas próprias produções. O processo artístico passa, assim, a representar uma oportunidade de descoberta, investigação e construção do conhecimento, e não apenas a obtenção de um produto final.

Outro aspecto relevante refere-se à formação cultural das crianças. O contato com diferentes manifestações artísticas amplia o repertório estético, favorece o respeito à diversidade e contribui para a valorização das diferentes formas de expressão presentes na sociedade. Ao conhecer obras, artistas e produções culturais de diferentes contextos, a criança desenvolve uma compreensão mais ampla do patrimônio cultural e fortalece sua identidade.

Nesse contexto, cabe ao professor planejar experiências artísticas diversificadas, que estimulem a experimentação, a apreciação e a criação, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizando as potencialidades de cada estudante. A mediação docente transforma a Arte em um instrumento de desenvolvimento integral, contribuindo para uma educação mais criativa, inclusiva, humanizadora e socialmente significativa.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A integração entre ludicidade e ensino de Arte representa uma das estratégias pedagógicas mais eficazes para promover o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Quando essas duas dimensões são articuladas de forma intencional pelo professor, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, participativo e contextualizado, favorecendo a construção do conhecimento por meio da experimentação,

da criatividade e das interações sociais.

Ao brincar e produzir artisticamente, a criança deixa de ocupar uma posição passiva para assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem. Durante essas experiências, observa, cria, imagina, experimenta materiais, comunica ideias, manifesta sentimentos e elabora diferentes formas de interpretar o mundo, desenvolvendo competências que vão além da aquisição de conteúdos escolares.

Essa integração também favorece o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais. Enquanto as atividades lúdicas despertam o interesse, a curiosidade e a motivação para aprender, as experiências artísticas ampliam a sensibilidade, a percepção estética, a expressão e a criatividade. Juntas, essas práticas possibilitam que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa, respeitando as características próprias da infância.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos e pelos pares. Nesse contexto, atividades que unem brincadeiras e linguagens artísticas criam ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem, nos quais a criança amplia sua Zona de Desenvolvimento Proximal ao compartilhar experiências, resolver desafios e construir conhecimentos coletivamente.

Piaget (1998) também contribui para essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem ocorre a partir da ação da criança sobre o meio. Ao manipular diferentes materiais, explorar técnicas artísticas, criar jogos simbólicos e experimentar novas possibilidades de expressão, a criança reorganiza seus esquemas mentais, desenvolvendo habilidades cognitivas cada vez mais complexas.

Segundo Kishimoto (2011), a ludicidade favorece a aprendizagem porque desperta o interesse da criança e transforma o conhecimento em uma experiência significativa. Quando associadas às atividades artísticas, as brincadeiras ampliam as possibilidades de investigação, criação e resolução de problemas, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, motivador e estimulante.

Sob a perspectiva de Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve proporcionar experiências que envolvam fazer artístico, apreciação e contextualização cultural. Quando esses princípios são desenvolvidos por meio de práticas lúdicas, a criança amplia sua compreensão sobre a produção artística, fortalece sua capacidade crítica e desenvolve maior sensibilidade para interpretar diferentes manifestações culturais.

Essa articulação contribui ainda para o fortalecimento das competências socioemocionais. Durante as atividades em grupo, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar opiniões, cooperar, negociar regras, lidar com frustrações e valorizar as produções dos colegas. Tais experiências favorecem a construção da empatia, do respeito às diferenças e da convivência democrática, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

Além disso, práticas que integram Arte e ludicidade favorecem processos educativos mais inclusivos. Ao utilizar diferentes linguagens de expressão, o professor amplia as possibilidades de participação de crianças com distintos estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem, garantindo que todas encontrem formas de comunicar ideias, sentimentos e conhecimentos. Dessa maneira, a diversidade deixa de representar um obstáculo e passa a constituir uma oportunidade de enriquecimento das experiências coletivas.

Nesse contexto, cabe ao professor planejar propostas que articulem objetivos pedagógicos claros com atividades criativas, desafiadoras e significativas. A intencionalidade pedagógica transforma o brincar e a Arte em instrumentos capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e motores de maneira integrada.

Além disso, a avaliação dessas experiências deve ocorrer de forma processual e contínua, considerando o envolvimento, a participação, as descobertas e os avanços individuais das crianças ao longo das atividades. Dessa maneira, o professor acompanha o desenvolvimento infantil de forma mais ampla, valorizando o percurso de aprendizagem e não apenas os resultados obtidos.

Assim, a integração entre ludicidade e ensino de Arte ultrapassa a simples utilização de atividades recreativas, constituindo-se como uma prática pedagógica fundamentada teoricamente e comprometida com uma educação que valoriza o protagonismo infantil, a criatividade, a inclusão e a formação humana em sua integralidade.

VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS (Versão Revisada)

As contribuições de Lev Vygotsky para a educação permanecem fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem infantil. O autor compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais estabelecidas ao longo da vida, destacando a importância da mediação realizada por adultos e por pares mais experientes na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, aprender significa participar ativamente de experiências compartilhadas que favorecem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e culturais da criança.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e aquilo que consegue realizar com o auxílio de outra pessoa. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem adequadamente organizada impulsiona o desenvolvimento e possibilita que a criança alcance níveis mais elevados de pensamento e autonomia.

Nesse contexto, as atividades lúdicas assumem papel fundamental, pois criam situações de aprendizagem que estimulam habilidades ainda em processo de consolidação. Durante as brincadeiras, jogos simbólicos e experiências artísticas, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, resolvem problemas, elaboram hipóteses, comunicam ideias e constroem conhecimentos de maneira colaborativa. Essas experiências favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das relações interpessoais e da autonomia.

Conforme Vygotsky (2007, p. 122), "a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança." Essa afirmação demonstra que o brincar amplia as possibilidades de aprendizagem ao permitir que a criança realize ações que ultrapassam seu nível habitual de desempenho, especialmente quando recebe apoio do professor ou interage com colegas que apresentam diferentes conhecimentos e experiências.

Nas atividades artísticas, a Zona de Desenvolvimento Proximal manifesta-se quando a criança recebe orientações para explorar novas técnicas, materiais, linguagens e formas de expressão. O professor atua como mediador, oferecendo apoio, incentivo e desafios compatíveis com as possibilidades de cada estudante, favorecendo avanços progressivos na construção do conhecimento sem comprometer sua autonomia.

Essa concepção encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e orienta práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a experimentação, a criatividade e a participação ativa das crianças. Ao integrar ludicidade, Arte e mediação pedagógica, a escola cria condições para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à comunicação, à cooperação, ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

Além da mediação docente, as interações entre as próprias crianças desempenham papel decisivo no desenvolvimento das aprendizagens. Ao compartilhar ideias, observar as produções dos colegas, participar de atividades coletivas e resolver desafios em grupo, os estudantes ampliam suas possibilidades de aprendizagem e constroem conhecimentos de maneira colaborativa. Esse processo fortalece o respeito às diferenças, a cooperação e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos ambientes educativos. Espaços ricos em materiais, estímulos visuais, recursos artísticos e oportunidades de experimentação favorecem a curiosidade e incentivam a criança a explorar novas possibilidades de criação. Assim, o ambiente escolar torna-se também um mediador do processo educativo, ampliando as oportunidades de aprendizagem significativa.

Dessa forma, a teoria de Vygotsky evidencia

que Arte e ludicidade constituem instrumentos pedagógicos capazes de potencializar o desenvolvimento infantil em diferentes dimensões. Quando planejadas de forma intencional e mediadas pelo professor, essas experiências transformam-se em oportunidades de aprendizagem que respeitam as características da infância e favorecem a formação de crianças mais criativas, autônomas, participativas e socialmente integradas.

A CONTRIBUIÇÃO DE ANA MAE BARBOSA E A ABORDAGEM TRIANGULAR

Entre os principais referenciais teóricos do ensino de Arte no Brasil, destaca-se Ana Mae Barbosa, cuja produção acadêmica contribuiu significativamente para a valorização da Arte como área de conhecimento. A autora desenvolveu a Abordagem Triangular, proposta metodológica amplamente utilizada nas escolas brasileiras.

A Abordagem Triangular fundamenta-se em três eixos principais: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica e cultural. Segundo Barbosa (2010), esses três elementos devem estar articulados para promover uma aprendizagem mais significativa e abrangente.

O fazer artístico refere-se à produção realizada pelos estudantes por meio de diferentes linguagens, como desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro. Já a apreciação envolve a observação e a análise de produções artísticas, favorecendo o desenvolvimento da percepção estética e da capacidade crítica.

Por sua vez, a contextualização possibilita que os estudantes compreendam as obras de arte dentro de seus contextos históricos, sociais e culturais, ampliando sua visão de mundo e valorizando a diversidade cultural.

Quando associada à ludicidade, a Abordagem Triangular torna-se ainda mais significativa. As atividades artísticas podem ser desenvolvidas por meio de jogos, dramatizações, contação de histórias, brincadeiras musicais e experiências sensoriais que despertem o interesse e a participação das crianças.

Segundo Barbosa (2010), o ensino de Arte deve favorecer a construção de significados e não apenas a reprodução de modelos prontos. Nesse sentido, a ludicidade contribui para que as crianças explorem livremente suas capacidades criativas e expressem suas percepções sobre a realidade.

A integração entre a Abordagem Triangular e as práticas lúdicas fortalece a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS

O professor exerce papel fundamental na organização das experiências educativas vivenciadas pelas crianças. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes e estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Nas atividades lúdicas e artísticas, o educador assume a função de mediador, orientando, incentivando e valorizando as produções infantis. Conforme Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção.

A mediação pedagógica torna-se especialmente importante na Educação Infantil, pois as crianças encontram-se em intenso processo de desenvolvimento. Cabe ao professor planejar experiências que respeitem as características da infância e promovam aprendizagens significativas.

Durante as atividades artísticas, o educador deve estimular a criatividade e a autonomia, evitando impor modelos rígidos ou limitar a expressão das crianças. O objetivo não é alcançar resultados esteticamente perfeitos, mas possibilitar que cada estudante desenvolva suas potencialidades e construa conhecimentos por meio da experimentação.

Wallon (2008) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração entre emoção, movimento e cognição. Assim, o professor deve criar ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, nos quais as crianças sintam-se motivadas a participar e explorar novas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à observação constante do desenvolvimento infantil. Por meio das atividades lúdicas e artísticas, o professor pode identificar interesses, dificuldades, potencialidades e necessida-

des específicas de cada criança, planejando intervenções pedagógicas mais adequadas.
Portanto, a atuação docente representa um elemento indispensável para o sucesso das práticas lúdicas e artísticas na Educação Infantil. Quando o professor compreende a importância da ludicidade e da Arte, torna-se capaz de promover experiências educativas mais significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica no ensino de Arte na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que o brincar e as experiências artísticas constituem elementos essenciais para a construção de aprendizagens significativas e para a formação humana.
Os estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Freire e Ana Mae Barbosa evidenciam que a ludicidade favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, possibilitando a construção de conhecimentos por meio de experiências prazerosas e contextualizadas. O brincar, longe de representar apenas momentos de diversão, configura-se como uma importante ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.
Verificou-se também que a Arte ocupa papel fundamental no processo educativo, pois amplia as possibilidades de expressão, criatividade, imaginação e comunicação. Por meio das diversas linguagens artísticas, as crianças têm a oportunidade de manifestar sentimentos, construir conhecimentos e desenvolver competências essenciais para sua formação integral.
A pesquisa permitiu identificar que a integração entre Arte e ludicidade potencializa processos de ensino e aprendizagem mais significativos, participativos e inclusivos. Ao utilizar estratégias lúdicas associadas às práticas artísticas, o professor cria ambientes favoráveis à experimentação, à descoberta e à construção coletiva do conhecimento.
Outro aspecto relevante observado refere-se à contribuição dessas práticas para a promoção da autonomia, da autoestima e da socialização das crianças. As atividades artísticas lúdicas favorecem a interação entre os estudantes, estimulam o respeito às diferenças e contribuem para a construção de relações mais colaborativas no ambiente escolar.
Diante dos resultados apresentados, conclui-se que a ludicidade deve ser reconhecida como elemento indispensável no ensino de Arte na Educação Infantil. Sua utilização possibilita a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, criativas e significativas, capazes de atender às necessidades e características próprias da infância.
Por fim, destaca-se a importância de que os profissionais da educação ampliem seus conhecimentos sobre a ludicidade e valorizem as experiências artísticas em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e socialmente participativos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação so-

cial da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

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

LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura na primeira infância, compreendendo-a como prática cultural, experiência estética, mediação simbólica e direito fundamental da criança na Educação Infantil. Parte-se da concepção de que a criança pequena não deve ser entendida como sujeito passivo diante dos livros, mas como leitora em formação, capaz de interpretar imagens, produzir sentidos, antecipar narrativas, participar de rodas de leitura, dialogar com personagens e construir vínculos afetivos com a linguagem literária. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfi-
i
ca, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, linguagem, literatura infantil, mediação de leitura e desenvolvimento humano. O estudo evidencia que a leitura na primeira infância não se limita à decodificação do sistema alfabético, pois envolve escuta, imaginação, oralidade, memória, afeto, interação, repertório cultural e participação social. Na Educação Infantil, ler para e com as crianças significa ampliar suas experiências com a linguagem, favorecer o desenvolvimento da escuta sensível, enriquecer o vocabulário, estimular a construção narrativa e fortalecer a relação entre criança, adulto, livro e cultura. O trabalho também discute o papel do professor como mediador de leitura, destacando a necessidade de planejamento intencional, seleção qualificada de obras, organização de espaços leitores e valorização da literatura como experiência cotidiana. Conclui-se que a leitura na primeira infância deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas, não como antecipação escolarizante da alfabetização, mas como experiência formativa, estética e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Primeira infância. Leitura. Literatura infantil. Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A leitura na primeira infância constitui uma dimensão fundamental da formação humana, pois permite à criança pequena entrar em contato com narrativas, imagens, ritmos, sonoridades, personagens, memórias, culturas e modos diversos de compreender o mundo. Antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema de escrita alfabética, a criança já participa de práticas leitoras quando escuta histórias, observa imagens, manuseia livros, reconhece personagens, antecipa acontecimentos, comenta cenas, reconstrói enredos e estabelece relações entre a narrativa e suas próprias experiências. Nesse sentido, a leitura na Educação Infantil não deve ser reduzida ao ensino precoce da alfabetização, mas compreendida como experiência cultural, estética, afetiva e simbólica.

A primeira infância corresponde a um período decisivo de constituição subjetiva, desenvolvimento da linguagem, formação dos vínculos afetivos e ampliação das experiências sociais. Nesse momento da vida, a criança aprende por meio das interações, da brincadeira, da exploração do ambiente, da escuta, da repetição, da imaginação e da relação com os adultos e com outras crianças. A leitura, quando inserida nesse contexto de modo cotidiano e significativo, amplia as possibilidades de expressão e compreensão infantil, pois oferece palavras, imagens e narrativas que ajudam a criança a nomear sentimentos, organizar experiências, compreender conflitos, imaginar outros mundos e participar de práticas culturais historicamente construídas (Vygotsky,2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que o currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos (Brasil,2009). Esse princípio é essencial para compreender a leitura como parte do direito da criança ao acesso à cultura, à linguagem, à imaginação e à participação social. A mesma resolução define a

criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas a partir dos eixos das interações e da brincadeira, garantindo às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil,2018). No campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a BNCC reconhece a importância das narrativas, da oralidade, da escuta de histórias, da familiaridade com livros, da imaginação e da participação das crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a leitura na primeira infância deve ser pensada como experiência ampliada de linguagem, e não como treino mecânico de letras, sílabas ou palavras.

A literatura infantil ocupa lugar privilegiado nesse processo. Os livros destinados às crianças pequenas não são apenas instrumentos pedagógicos para ensinar conteúdos; são objetos culturais, artísticos e estéticos. Por meio deles, a criança entra em contato com diferentes formas de linguagem, estilos narrativos, ilustrações, temas, personagens e estruturas simbólicas. Coelho (2000) compreende a literatura infantil como manifestação artística que participa da formação sensível e cultural da criança, permitindo-lhe ampliar a imaginação e a compreensão da vida. Nessa direção, a literatura não deve ser instrumentalizada apenas para transmitir valores morais ou ensinar conteúdos escolares, pois sua potência reside também na abertura ao imaginário, à ambiguidade, à emoção e à criação de sentidos.

Contudo, ainda são frequentes práticas pedagógicas que reduzem a leitura na Educação Infantil a atividades escolarizantes, como fichas sobre histórias, perguntas fechadas, pinturas padronizadas de personagens, cópias de palavras ou uso do livro apenas como pretexto para trabalhar letras. Esse tipo de prática tende a empobrecer a experiência literária, pois desloca o centro da leitura do encontro sensível com a narrativa para a execução de tarefas controladas pelo adulto. Para formar leitores desde a primeira infância, é necessário que a criança tenha contato regular, livre e mediado com bons livros, diferentes gêneros textuais, espaços leitores acolhedores e adultos que leiam com expressividade, escuta e intencionalidade (Bajard,2014).

O professor da Educação Infantil assume, portanto, papel central como mediador de leitura. Sua função não é apenas ler em voz alta, mas criar condições para que a leitura se torne experiência significativa. Isso envolve selecionar obras de qualidade, organizar ambientes com livros acessíveis, criar rituais de leitura, valorizar os comentários das crianças, reler histórias solicitadas pelo grupo, apresentar autores e ilustradores, explorar imagens, incentivar a oralidade e garantir que a literatura esteja presente na rotina, e não apenas em momentos eventuais. A mediação qualificada respeita o tempo da criança, acolhe suas interpretações e reconhece que a formação leitora começa muito antes da alfabetização formal (Soares,2020).

A justificativa deste estudo está na necessidade de defender a leitura na primeira infância como prática pedagógica essencial à Educação Infantil. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, acesso desigual aos bens culturais e forte presença de dispositivos digitais, a escola pública assume papel decisivo na democratização do contato com livros, histórias e práticas de leitura. Para muitas crianças, a instituição de Educação Infantil é o primeiro espaço sistemático de encontro com a literatura. Assim, garantir experiências leitoras de qualidade é também uma forma de promover equidade cultural e ampliar direitos.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da leitura na primeira infância, compreendendo-a como prática cultural, estética, simbólica e pedagógica na Educação Infantil. Como objetivos específi-

cos, busca-se discutir a concepção de criança leitora antes da alfabetização; compreender a literatura infantil como linguagem artística e formativa; analisar o papel da mediação docente nas práticas de leitura; refletir sobre a organização de espaços, tempos e materiais leitores; e problematizar os riscos da escolarização precoce da leitura na Edu-

cação Infantil.
A pesquisa caracteriza-se como bibliográfi-
ca, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, linguagem, leitura, literatura infantil e mediação pedagógica. O estudo está organizado em seções que abordam a criança como sujeito leitor, a leitura como experiência de linguagem, a literatura infantil na formação simbólica, a mediação docente, os espaços leitores e os desafios pedagógicos da leitura na primeira infância.

A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO LEITOR ANTES DA ALFABETIZAÇÃO

Pensar a leitura na primeira infância exige, inicialmente, superar a ideia de que só lê aquele que já domina o código alfabético. Essa concepção restrita associa leitura apenas à decodificação de letras e palavras, desconsiderando outras formas de produção de sentido que antecedem e acompanham a alfabetização. A criança pequena lê imagens, expressões faciais, gestos, entonações, objetos, ambientes, histórias, símbolos e situações sociais. Ela interpreta o mundo antes de ler convencionalmente a palavra escrita. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o ato de ler está profundamente ligado à experiência, à interpretação da realidade e à construção de sentidos.
Na primeira infância, a criança participa de práticas leitoras quando escuta uma história narrada por um adulto, quando observa as ilustrações de um livro, quando reconhece a capa de uma obra conhecida, quando antecipa o trecho que será repetido, quando pede a releitura de uma narrativa ou quando reconstrói a história com suas próprias palavras. Tais práticas demonstram que a criança pequena não é receptora passiva da leitura, mas sujeito ativo que interpreta, seleciona, pergunta, comenta e atribui sentidos ao texto e às imagens (Bajard,2014).
concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustenta essa leitura ampliada. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, que narra, questiona, imagina e produz cultura, o documento rompe com uma visão deficitária da infância, na qual a criança é vista apenas pelo que ainda não sabe ou pelo que será no futuro (Brasil,2009). A criança pequena não é uma "pré-leitora" no sentido de ausência; ela já é leitora de mundo, de imagens, de vozes, de gestos e de narrativas. A alfabetização formal ampliará suas possibilidades, mas não inaugura sua relação com a linguagem.
A perspectiva histórico-cultural também contribui para essa compreensão. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado por signos, instrumentos e práticas culturais. A linguagem tem papel central nesse processo, pois organiza o pensamento, possibilita a comunicação e participa da constituição da subjetividade. Quando a criança escuta histórias, entra em contato com estruturas narrativas, vocabulário, sequências temporais, conflitos, personagens e modos de organização simbólica da experiência. A leitura mediada pelo adulto amplia, portanto, o repertório linguístico e cultural da criança.
É importante destacar que a relação da criança com o livro envolve corpo, afeto e sensorialidade. Na primeira infância, ler não é apenas ouvir palavras; é tocar o livro, virar páginas, observar imagens, aproximar-se do adulto, repetir sons, apontar figuras, rir, surpreender-se, assustar-se e pedir novamente. A leitura é uma experiência corporal e relacional. Crianças pequenas muitas vezes desejam ouvir a mesma história várias vezes, não por falta de novidade, mas porque a repetição lhes permite antecipar, compreender melhor, participar da narrativa e construir segurança simbólica (Reyes,2010).
A escuta de histórias também contribui para o desenvolvimento da oralidade. Ao ouvir narrativas, a criança amplia seu vocabulário, conhece diferentes formas de organização da fala, percebe ritmos, repetições, diálogos e estruturas textuais. Essa experiência favorece a construção de frases, a ampliação da memória verbal e a capacidade de narrar acontecimentos. Soares (2020) ressalta que a alfabetização deve ser compreendida em articulação com o letramento, isto é, com a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, isso significa garantir que a criança esteja imersa em situações reais de linguagem, sem antecipar

de forma mecânica o ensino sistemático do código escrito.

A criança pequena também lê imagens. Nos livros ilustrados, a imagem não é mera decoração do texto verbal; muitas vezes, ela amplia, tensiona, contradiz ou complementa a narrativa. A leitura de imagens mobiliza observação, inferência, comparação, imaginação e interpretação estética (Nikolajeva; Scott,2011). Quando uma criança observa detalhes de uma ilustração e comenta aspectos não mencionados pelo adulto, demonstra uma leitura própria da obra. Por isso, o professor precisa valorizar a imagem como linguagem, permitindo tempo para observação, conversa e construção de sentidos.

A leitura na primeira infância também favorece a construção da identidade. Ao encontrar personagens, famílias, culturas, corpos, territórios, afetos e conflitos diversos nos livros, a criança pode reconhecer aspectos de si mesma e conhecer realidades diferentes da sua. A literatura infantil pode ampliar o repertório cultural e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas, desde que a seleção das obras considere diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, territorial e familiar (Debus,2017). A ausência de representações plurais nos acervos pode reforçar invisibilidades e limitar a experiência leitora das crianças.

Nesse sentido, reconhecer a criança como sujeito leitor antes da alfabetização implica assumir uma postura pedagógica específica. O professor não deve esperar que a criança "aprenda a ler" no sentido convencional para somente depois oferecer literatura. Ao contrário, é o contato precoce, cotidiano e significativo com livros, histórias, imagens e práticas sociais de leitura que contribui para formar leitores. A Educação Infantil tem papel decisivo nesse processo, não por antecipar o Ensino Fundamental, mas por garantir experiências culturais que sustentam a relação afetiva, estética e simbólica com a leitura.

LEITURA, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Leitura na primeira infância está profundamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói formas de comunicação por meio de gestos, sons, balbucios, olhares, expressões, movimentos, palavras e narrativas. A linguagem não surge de modo isolado, mas em contextos de interação, especialmente nas relações com adultos e outras crianças. Quando o adulto conversa com a criança, canta, nomeia objetos, lê histórias, responde aos seus gestos e acolhe suas manifestações, contribui para a ampliação de suas capacidades comunicativas e simbólicas (Vygotsky,2007).

A leitura compartilhada é uma das práticas mais potentes nesse processo. Ao ler para uma criança, o adulto oferece não apenas palavras, mas uma experiência de atenção conjunta. Ambos olham para o mesmo objeto, acompanham a mesma narrativa, compartilham emoções e constroem sentidos em comum. Essa situação favorece a linguagem porque cria um contexto afetivo e comunicativo no qual a criança pode perguntar, apontar, comentar, repetir, antecipar e relacionar a história com suas experiências (Reyes,2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a leitura de histórias contribui para a ampliação do vocabulário, da compreensão oral, da memória, da atenção, da imaginação e da organização temporal. Ao ouvir uma narrativa, a criança acompanha uma sequência de acontecimentos, identifica personagens, percebe relações de causa e consequência e constrói expectativas sobre o desfecho. Esses processos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento narrativo, isto é, da capacidade de organizar experiências em forma de história (Bruner,1997).

Bruner (1997) argumenta que a narrativa é uma das formas centrais pelas quais os seres humanos constroem sentido sobre a realidade. Contar e ouvir histórias permite organizar o vivido, interpretar intenções, compreender conflitos e elaborar experiências. Na primeira infância, esse aspecto é especialmente relevante porque a criança está aprendendo a nomear o mundo e a si mesma. A literatura oferece estruturas simbólicas que ajudam a criança a lidar com medos, perdas, desejos, descobertas, frustrações e relações sociais.

A leitura também participa do desenvolvimento emocional. Histórias infantis frequentemente abordam separação, medo,

coragem, ciúme, amizade, raiva, perda, cuidado, espera e transformação. Ao entrar em contato com essas experiências por meio da ficção, a criança pode reconhecer sentimentos e elaborar questões que fazem parte de sua vida. Bettelheim (2002), embora situado em uma perspectiva psicanalítica especifi-
ca e passível de debate crítico, contribui ao afirmar que os contos de fadas oferecem imagens simbólicas que auxiliam a criança a lidar com conflitos internos. Ainda que essa leitura não deva ser universalizada, ela evidencia a dimensão emocional da literatura.

A leitura em voz alta também possui uma dimensão sonora. A criança pequena é sensível ao ritmo, à repetição, à musicalidade, à rima, à pausa e à entonação. Poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas e narrativas acumulativas favorecem experiências linguísticas que aproximam leitura, corpo e oralidade (Kishimoto,2011). A literatura para a infância não deve ser restrita ao texto narrativo tradicional; ela inclui livros de imagem, poesia, adivinhas, literatura oral, contos populares, livros informativos e diferentes gêneros que ampliam o repertório cultural da criança.

A BNCC, ao tratar do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", enfatiza a importância das experiências em que as crianças possam participar de situações de escuta e fala, ouvir histórias, manusear livros, ampliar repertórios de narrativas e expressar ideias, desejos e sentimentos (Brasil,2018). Essa orientação reforça que a linguagem na Educação Infantil deve ser vivida em contextos sociais significativos, vinculada às interações e às brincadeiras. A leitura, portanto, deve compor a rotina como prática viva de linguagem, e não como atividade isolada ou artificial.

A leitura também prepara indiretamente a criança para futuras aprendizagens relacionadas à escrita, mas esse não deve ser seu único objetivo. Ao conviver com livros, a criança compreende progressivamente que há uma direção de leitura, que textos e imagens se relacionam, que a escrita registra falas e ideias, que os livros possuem autor, ilustrador, capa, título e sequência. Essas aprendizagens pertencem ao universo do letramento e são importantes para a alfabetização futura (Soares,2020). Contudo, quando a Educação Infantil transforma essa aproximação em treino precoce de letras e sílabas, corre o risco de empobrecer a experiência leitora.

A linguagem escrita deve aparecer na Educação Infantil como prática social: nomes das crianças, listas, bilhetes, receitas, convites, placas, livros, calendários, legendas de desenhos, registros de projetos e produções coletivas. A criança percebe a função social da escrita quando ela aparece em situações reais e significativas. O problema ocorre quando a leitura é reduzida a exercícios mecânicos sem sentido, como cobrir pontilhados, repetir sílabas ou identificar letras fora de contexto. Essas práticas podem gerar desinteresse, ansiedade e uma relação instrumental com a linguagem (Ferreiro,2011).

A leitura na primeira infância também se relaciona à imaginação. Para Vygotsky (2014), a imaginação não é fuga da realidade, mas reelaboração criativa das experiências vividas. A criança imagina a partir dos elementos culturais que conhece. Quanto mais ricas forem suas experiências, maior será seu repertório para criar. A literatura amplia esse repertório ao apresentar mundos possíveis, personagens fantásticos, situações inesperadas, metáforas e formas diversas de existência. Desse modo, ler é também alimentar a capacidade de imaginar.

Portanto, a leitura na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da emoção, da imaginação e da participação social. Sua importância não se limita à preparação para a alfabetização, embora também contribua para ela. O valor da leitura está em oferecer à criança experiências simbólicas profundas, por meio das quais ela amplia suas formas de compreender o mundo, os outros e a si mesma.

LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, CULTURAL E HUMANIZADORA

Literatura infantil deve ser compreendida como arte e não apenas como recurso didático. Essa afirmação é fundamental porque, em muitos contextos escolares, os livros são escolhidos somente pela possibilidade de ensinar uma moral, introduzir uma data comemorativa ou trabalhar determinado conteúdo. Embora a literatura possa dialogar com temas pedagógicos, sua força formativa está em produzir experiência estética,

afetiva e simbólica. A criança tem direito ao contato com obras literárias de qualidade, que provoquem imaginação, sensibilidade, curiosidade, estranhamento e prazer estético (Candido,2011).

Candido (2011) defende a literatura como direito humano, pois ela permite ao sujeito organizar emoções, ampliar a compreensão da realidade e acessar formas complexas de humanidade. Embora sua reflexão não trate exclusivamente da Educação Infantil, ela oferece base importante para pensar a literatura desde a primeira infância como direito cultural. Crianças pequenas também têm direito ao belo, ao poético, ao humor, ao suspense, à fantasia e à complexidade simbólica. Não se deve oferecer a elas apenas textos simplificados, moralizantes ou pedagogicamente óbvios.

A literatura infantil de qualidade respeita a inteligência da criança. Isso não significa produzir textos difíceis de maneira artifi-
i
cial, mas reconhecer que a criança é capaz de lidar com ambiguidades, emoções, silêncios, imagens poéticas e narrativas abertas. Obras excessivamente explicativas tendem a limitar a interpretação, enquanto textos literários mais ricos convidam a criança a participar da construção de sentidos (Hunt,2010). A boa literatura infantil não entrega tudo pronto; ela cria espaço para que a criança imagine, pergunte e interprete.

A ilustração ocupa papel central na literatura para a primeira infância. Em livros ilustrados e livros de imagem, o sentido é construído na relação entre palavra, imagem, silêncio, cor, traço, enquadramento, sequência e materialidade do livro. Nikolajeva e Scott (2011) discutem que texto verbal e imagem podem estabelecer relações de complementaridade, contraponto ou expansão. Isso significa que a criança não apenas "vê figuras", mas lê visualmente a narrativa. Em muitos casos, a imagem apresenta informações que não estão no texto verbal, exigindo observação atenta e inferência.

Os livros de imagem são particularmente importantes para crianças pequenas e também para crianças ainda não alfabetizadas, pois permitem experiências autônomas de leitura visual. Ao narrar um livro sem palavras, a criança organiza sequência, interpreta expressões, cria falas para personagens, formula hipóteses e constrói uma narrativa oral. Essa prática desafia a ideia de que o texto escrito é a única forma legítima de leitura. Na Educação Infantil, os livros de imagem devem ocupar lugar destacado nos acervos e nas propostas pedagógicas.

A literatura também favorece a ampliação cultural. Contos tradicionais, narrativas indígenas, histórias africanas e afro-brasileiras, literatura popular, poemas, livros contemporâneos, narrativas urbanas e obras de diferentes regiões permitem que a criança conheça múltiplos repertórios. Essa diversidade é essencial em uma Educação Infantil comprometida com a formação plural, democrática e antirracista (Debus,2017). A escolha dos livros nunca é neutra: acervos compostos apenas por personagens brancos, famílias padronizadas e referências eurocentradas limitam a representação das infâncias brasileiras.

Nesse sentido, a mediação literária precisa considerar critérios estéticos, éticos e culturais. É necessário perguntar: quais crianças aparecem nos livros?

Quais famílias são representadas? Quais corpos, cabelos, territórios, culturas e línguas ganham visibilidade? A literatura pode combater estereótipos ou reforçá-los. Por isso, a seleção de obras exige responsabilidade pedagógica. Livros com imagens racistas, representações estereotipadas de povos indígenas, deficiência tratada como pena ou personagens femininas restritas à passividade precisam ser analisados criticamente.

A literatura infantil também contribui para a construção da empatia. Ao acompanhar personagens em diferentes situações, a criança experimenta pontos de vista diversos e entra em contato com emoções que podem ser semelhantes ou diferentes das suas. Essa experiência não deve ser confundida com ensino moral direto; trata-se de uma abertura sensível ao outro. A criança pode compreender medo, alegria, perda, coragem ou solidariedade por meio da narrativa, sem que o adulto precise transformar a história em lição explícita (Petit,2009).

O contato cotidiano com literatura também fortalece vínculos. A cena de leitura entre adulto e criança envolve proximidade, voz, atenção, escuta e partilha. Reyes (2010) des-

taca que a leitura nos primeiros anos está profundamente associada à presença do adulto mediador, pois é por meio da voz, do corpo e do afeto que o livro se torna experiência viva. A criança se vincula à leitura também porque se vincula a quem lê para ela. Por isso, a qualidade da mediação importa tanto quanto a qualidade do acervo.

Na Educação Infantil, a literatura deve atravessar a rotina. Não basta realizar uma "hora da história" ocasional. Os livros precisam estar disponíveis, acessíveis e presentes em diferentes momentos do dia: na chegada, nas rodas, nos cantos, nos momentos de descanso, nos projetos, nas brincadeiras, nas transições e nas relações com as famílias. A leitura cotidiana cria familiaridade, desejo e pertencimento. Quando o livro aparece apenas como evento excepcional, sua presença tende a ser frágil.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil defendem a importância de experiências diversificadas, materiais adequados, participação das crianças e práticas que respeitem seus direitos fundamentais. O documento foi elaborado pelo MEC, UNICEF, Undime, Fundação Orsa e Ação Educativa como instrumento de autoavaliação participativa das instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva ajuda a compreender que a qualidade das práticas leitoras depende de condições institucionais: acervo, formação docente, espaços adequados, tempo na rotina e projeto pedagógico.

Portanto, a literatura infantil deve ser tratada como experiência estética, cultural e humanizadora. Ela amplia o mundo da criança, oferece palavras para o indizível, cria vínculos, fortalece a imaginação e democratiza o acesso à cultura. Reduzi-la a instrumento de ensino de letras ou moralização seria desperdiçar sua potência formativa. Na primeira infância, ler literatura é abrir espaços para sentir, imaginar, interpretar e existir simbolicamente.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor da Educação Infantil exerce papel decisivo na formação do leitor na primeira infância. Sua atuação não se limita a escolher um livro e lê-lo em voz alta; envolve planejamento, sensibilidade, conhecimento literário, escuta das crianças, organização do ambiente e compreensão da leitura como prática cultural. A mediação de leitura é uma ação intencional que aproxima criança, livro, linguagem e mundo, criando condições para que a experiência literária seja significativa (Bajard,2014).

Primeira responsabilidade do professor mediador é selecionar obras de qualidade. Essa escolha deve considerar aspectos literários, visuais, culturais e éticos. Livros com texto bem construído, ilustrações expressivas, projeto gráfico cuidadoso, diversidade temática e abertura interpretativa tendem a favorecer experiências mais ricas. Não basta escolher livros pela faixa etária indicada pela editora ou pela possibilidade de trabalhar um conteúdo específico. A seleção precisa reconhecer a criança como sujeito capaz de fruir literatura (Hunt,2010).

O professor também precisa conhecer o livro antes de apresentá-lo ao grupo. Ler previamente a obra permite identificar ritmo, pausas, personagens, imagens importantes, vocabulário, possibilidades de diálogo e eventuais questões sensíveis. A leitura em voz alta exige preparo. Entonação, cadência, silêncio, expressividade e respeito ao texto fazem diferença na experiência da criança. Uma leitura apressada, sem envolvimento ou interrompida por explicações excessivas, pode reduzir o impacto da narrativa (Reyes,2010).

A mediação qualificada não transforma a história em interrogatório. Após a leitura, é comum que adultos façam perguntas fechadas para verificar se a criança "entendeu": quem era o personagem, onde ele morava, o que aconteceu no final. Embora algumas perguntas possam ser pertinentes, a mediação literária precisa abrir espaço para comentários espontâneos, interpretações diversas, relações com experiências pessoais e retomadas da narrativa. Perguntas como "o que vocês perceberam?", "qual parte chamou atenção?" ou "o que vocês acham que esse personagem sentiu?" tendem a favorecer respostas mais autorais.

CONCLUSÃO

A leitura na primeira infância é uma prática essencial para a formação integral da criança, pois articula linguagem, imagina-

ção, afeto, cultura, pensamento, oralidade e participação social. Antes mesmo de ler convencionalmente as palavras, a criança já interpreta imagens, gestos, vozes, narrativas, símbolos e situações. Por isso, ela deve ser reconhecida como sujeito leitor desde os primeiros anos de vida.

O estudo permitiu compreender que a literatura infantil não deve ser reduzida a instrumento para ensinar conteúdos, moralizar comportamentos ou antecipar a alfabetização. Sua potência está na experiência estética, simbólica e humanizadora que oferece à criança. O contato cotidiano com livros de qualidade amplia repertórios, fortalece vínculos, desenvolve a escuta, enriquece a linguagem e favorece a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma.

A mediação docente mostrou-se decisiva nesse processo. O professor é responsável por selecionar boas obras, organizar espaços leitores, garantir tempo para leitura, valorizar a participação das crianças, respeitar suas interpretações e criar uma relação afetiva com os livros. Mediar leitura na Educação Infantil exige sensibilidade, formação, intencionalidade e compromisso com o direito da criança à cultura.

Também se evidenciou que a formação leitora depende da organização dos espaços, tempos e materialidades. Livros acessíveis, acervos diversos, ambientes acolhedores, leitura diária, liberdade de escolha e participação das famílias são condições fundamentais para que a leitura se torne parte viva do cotidiano infantil. A ausência dessas condições enfraquece o discurso sobre formação de leitores.

Conclui-se que a leitura na primeira infância deve ocupar lugar central na Educação Infantil, não como prática escolarizante, mas como experiência cultural e formativa. Formar leitores desde cedo significa garantir às crianças o direito de imaginar, escutar, narrar, perguntar, emocionar-se e participar de uma herança cultural que amplia sua humanidade. A escola que lê com as crianças não apenas ensina sobre livros; ela oferece mundos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2014. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

DEBUS, Eliane Santana Dias. A temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura para crianças e jovens. São Paulo: Cortez, 2017.

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.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler:

em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, Michèle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2014.

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE: AGUÇANDO O OLHAR

TAIS DO NASCIMENTO CIRELLO

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da valorização da história, da cultura e da arte dos povos indígenas no contexto educacional, destacando o papel do cinema, da publicidade e do Currículo da Cidade de São Paulo na promoção da diversidade cultural e no combate aos estereótipos. O estudo também enfatiza a necessidade da efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 e da utilização de materiais pedagógicos que promovam representações respeitosas dos povos originários. O estudo adota uma abordagem bibliográfica e documental, fundamentada na legislação educacional, em documentos curriculares e em estudos sobre a temática indígena, além da análise de produções cinematográficas e publicitárias. A pesquisa evidencia que as representações estereotipadas dos povos indígenas ainda influenciam o imaginário social e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas críticas e da efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Conclui que a escola desempenha papel fundamental na valorização das culturas indígenas e na formação de estudantes conscientes da diversidade que constitui a identidade nacional. Defende que a inclusão de conteúdos relacionados aos povos indígenas deve ultrapassar o cumprimento da legislação e transformar-se em prática pedagógica permanente, capaz de combater preconceitos, desconstruir estereótipos e fortalecer o respeito às diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Educação intercultural; Diversidade cultural; Representações indígenas.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of valuing Indigenous history, culture, and art in education, emphasizing the role of cinema, advertising, and the São Paulo City Curriculum in promoting cultural diversity and combating stereotypes and racism. The study employs a bibliographic and documentary approach based on educational legislation, curriculum documents, and studies on Indigenous issues, as well as analyses of films and advertisements. The findings show that stereotypical representations still influence social perceptions and highlight the need for critical pedagogical practices and the effective implementation of Law No. 11,645/2008. The study concludes that schools play a fundamental role in fostering respect, inclusion, and cultural diversity.
KEY-WORDS: Indigenous Peoples; Intercultural Education; Cultural Diversity; Indigenous Representation.

INTRODUÇÃO

O curso se justifica pela necessidade de ampliar as reflexões acerca das histórias, culturas e contribuições dos povos indígenas para a constituição da sociedade brasileira, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais. Além disso, busca estimular o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, contribuindo para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-cultural presente no Brasil. Essa proposta está em consonância com os princípios do Currículo da Cidade de São Paulo, que defende uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito ainda existentes na sociedade.

O curso "Povos Indígenas e suas Representações em Filmes e Publicidade: Aguçando o Olhar" propõe uma análise crítica das representações construídas sobre os povos indígenas nos meios audiovisuais, especialmente no cinema e na publicidade. A formação pretende instrumentalizar os(as) docentes para a seleção criteriosa de materiais audiovisuais que abordem a temática indígena, favorecendo práticas pedagógicas pautadas na valorização da diversidade e na desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Embora a cultura brasileira seja resultado da contribuição de diferentes povos e etnias, constituindo-se como uma rica diversidade cultural, ainda predominam discursos e imagens que invisibilizam ou sim-

plificam a pluralidade dos mais de trezentos povos indígenas existentes no país, reduzindo-os a uma identidade homogênea e distante da realidade contemporânea.

Ao longo da história do cinema brasileiro, os povos indígenas foram frequentemente retratados de maneira estereotipada, ocupando papéis que reforçavam preconceitos e visões coloniais. Em muitas produções, aparecem como bárbaros, selvagens, ingênuos ou incapazes de participar da sociedade contemporânea. As mulheres indígenas, por sua vez, foram frequentemente representadas de forma erotizada e exotificada, desvinculadas de seus contextos culturais e sociais. Os cinejornais e diversas produções cinematográficas do século XX também contribuíram para consolidar a ideia de que as ações do Estado, dos militares e dos missionários religiosos eram processos civilizatórios necessários, ocultando as diversas formas de violência, expropriação territorial, apagamento cultural e imposição religiosa sofridas por esses povos. Compreender o contexto histórico em que essas obras foram produzidas e os interesses de seus realizadores é fundamental para desenvolver uma leitura crítica desses materiais e evitar sua reprodução acrítica em contextos educativos.

Nesse sentido, destaca-se como um importante diferencial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a elaboração do Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, construída com a colaboração de importantes intelectuais indígenas, entre eles Cristino Wapichana e Daniel Munduruku. A participação desses autores fortalece a perspectiva de um currículo elaborado também a partir das vozes indígenas, rompendo com a lógica histórica em que os povos originários eram apenas objetos de estudo e não sujeitos produtores de conhecimento. O documento apresenta reflexões fundamentais para o trabalho pedagógico, propondo questionamentos como: o que realmente sabemos sobre os povos indígenas brasileiros? Quais conhecimentos ainda precisamos construir para não reproduzirmos estereótipos, preconceitos e estigmas? Como educar crianças e jovens para compreenderem a riqueza das diferentes culturas indígenas existentes no Brasil? É possível compreender a identidade brasileira desconsiderando os povos originários e suas contribuições históricas, culturais, linguísticas, ambientais e sociais?

Também se torna essencial contextualizar historicamente as produções artísticas e audiovisuais, considerando que toda manifestação cultural é resultado das disputas políticas, sociais e ideológicas de seu tempo. Filmes, propagandas, ilustrações e demais produções visuais não são neutros; ao contrário, expressam concepções de mundo, relações de poder e interesses específicos. Dessa forma, compreender os contextos históricos de produção dessas obras permite aos educadores desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica das imagens e das narrativas, contribuindo para que estudantes reconheçam e questionem representações discriminatórias ou reducionistas sobre os povos indígenas.

A proposta do curso também se fundamenta na necessidade de fortalecer a implementação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda a Educação Básica. Mais do que atender a uma exigência legal, trata-se de consolidar uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo estrutural. Da mesma forma, contribui para dar continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, oferecendo aos docentes subsídios teóricos e metodológicos que qualifiquem suas práticas e ampliem suas possibilidades de seleção e utilização de materiais audiovisuais que representem os povos indígenas de forma ética, respeitosa e historicamente contextualizada.

Nas últimas décadas, especialmente após a Constituição Federal de 1988, importantes avanços ocorreram no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, entre eles a garantia da proteção às suas terras, culturas, línguas, organizações sociais e modos de vida. Muitos territórios indígenas, especialmente na Amazônia, passaram por processos de demarcação durante a década de 1990, assegurando parcialmente direitos historicamente negados. A Constituição rompeu, ao menos no plano jurídico, com a

antiga política integracionista, que buscava assimilar os povos indígenas à sociedade dominante, desconsiderando suas identidades culturais e comprometendo sua existência enquanto povos distintos. Apesar desses avanços legais, os desafios permanecem, sobretudo diante das constantes ameaças aos territórios indígenas e aos seus direitos coletivos.

Historicamente, a construção da imagem do indígena também esteve presente na literatura brasileira. Durante o Romantismo do século XIX, o movimento indianista transformou o indígena em símbolo da nacionalidade brasileira, apresentando-o como herói idealizado e ancestral comum do povo brasileiro. Entretanto, essa representação literária pouco dialogava com a realidade vivida pelos povos indígenas, criando uma imagem romantizada que contribuiu para invisibilizar sua diversidade cultural e suas lutas contemporâneas. Esse processo de idealização também influenciou outras manifestações artísticas, como o cinema e as artes visuais, reforçando representações que ainda hoje precisam ser problematizadas no contexto escolar.

Outro aspecto relevante para a compreensão da temática refere-se à relação entre os povos indígenas, seus territórios e a preservação dos conhecimentos tradicionais. Ao longo dos anos, a biopirataria deixou de representar apenas o contrabando de espécies da fauna e da flora brasileiras, passando a envolver também a apropriação indevida dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade. Muitas empresas e instituições realizam pesquisas utilizando plantas, sementes, frutos, animais e outros recursos naturais presentes em territórios indígenas sem o devido consentimento das comunidades ou do Estado brasileiro, registrando patentes e obtendo lucros por meio da exploração econômica desses conhecimentos. Essa prática desrespeita direitos coletivos e evidencia a importância de discutir, no âmbito educacional, a valorização dos saberes indígenas, sua contribuição para a preservação ambiental e a necessidade de garantir mecanismos de proteção aos conhecimentos ancestrais desses povos.

DESENVOLVIMENTO

O filme é uma importante ferramenta que pode auxiliar no cotidiano escolar, tanto aos estudantes quanto dos professores. Alguns exemplos muito conhecidos relacionados com a nossa cultura são o caso da Seringueira, quando um pesquisador inglês levou escondido consigo sementes da árvore para uma nova plantação na Malásia, nas colônias britânicas; após décadas de cultivo, a Malásia se tornou o principal exportador do látex, arruinando a economia da Amazônia. E a quinina, uma planta usada pelo povo indígena para o tratamento de febre, e hoje é usada como tratamento da malária. Um pesquisador, também inglês, contrabandeou a planta para a Indonésia e no século 19 cerca de 94% de toda a quinina no mundo vinha deste país.

A implementação da lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, vem com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil. Historicamente, o modo como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. Essas imagens são desenvolvidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem como referência a cultura e as crenças do ocidente, atribuindo à esta "um sentido quase providencial de destino histórico.

Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas tem grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria "história". Essa matéria tema responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário. lei brasileira reconhece o direito dos povos indígenas viverem para sempre como índios, mas a prática tem demonstrado que a falta de uma eficiente política indigenista pelo Estado acaba por provocar a continuidade perversa de seu aniquilamento físico e cultural,

e hoje, apesar de uma legislação que lhes dá visibilidade, continuam reduzidos, acuados e intimidados.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito e etc. Essa realidade já não mais existe, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo. Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas as social, econômica e políticas pertinentes à Histórica do Brasil.

A cultura indígena abarca a produção material e imaterial de inúmeros e distintos povos em todo o Brasil. É importante destacar que não há uma cultura indígena, mas várias, e cada povo desenvolveu suas próprias tradições religiosas, musicais, de festas, artesanatos, dentre outras.

São Paulo é pioneira em pensar políticas educacionais para as populações migrantes, indígenas e afro-brasileiras. O Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas foi elaborado em 2019 seguindo o ritmo da oralidade e contando histórias tradicionais. Ele está em sintonia com os avanços do debate pedagógico em torno da Lei N° 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e das Leis N° 10.639/2003 e 11.645/2008 (que tornaram obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e particulares brasileiras). A imagem povos indígenas na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos originários. A publicidade se apresenta como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional.

Dessa forma, impõe um conjunto de pontos de vista, amplificando ou simplificando o real de modo a criar uma visão de mundo que possa ser facilmente compreendida pelos espaços educativos e estes parâmetros não estão caracterizados para formação de professores. Mesmo com algum avanço na demarcação das terras, muitos povos não vêm tendo os seus direitos coletivos respeitados. Alguns povos expandiram suas aldeias na margem do rio Solimões, o que acabou gerando uma urbanização irregular, e enfrentam grandes problemas, com alta concentração demográfica, mas sem infraestrutura como saneamento, água e outros serviços básicos. O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado.

A nação comprometida com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante. Com o advento da garantia dos direitos coletivos na Constituição Federal, houve maior reconhecimento dos direitos territoriais dos indígenas pelos tribunais especialmente na Amazônia, mas apesar de certo progresso em serem reconhecidos como povos indígenas dotados de direitos territoriais, ambientais, econômicos, sociais e culturais, com significativo papel socioambiental, a demarcação de um determinado território ainda que fora da fronteira agrícola é de difícil reconhecimento.

Dotados de conhecimentos e domínio de técnicas capazes de reconhecer qualidades medicinais em plantas e animais, percebe-se, nesta nova era de direitos intangíveis, a importância de maior proteção legislativa dos direitos coletivos desses povos, que representam uma preciosa forma de equilíbrio ambiental e inesgotável fonte de novos conhecimentos acerca da biodiversidade. Enquanto a BNCC preliminar propunha ampliar o conhecimento das culturas indígenas, na BNCC revisada percebemos um

recuo nesta proposta. A ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira.

As influências indígenas deixaram sua marca em especial na música brasileira, na culinária, nas festas populares, no artesanato e na língua, mesmo com a diminuição gradativa e preocupante de sua população desde a chegada dos europeus em 1.500. Segundo dados do Censo 2010 e da FUNAI, vivem atualmente no Brasil cerca de 817 mil índios, o correspondente a 0,4% da população brasileira, e estão distribuídos entre 688 terras indígenas e algumas áreas urbanas. Afinal, os povos indígenas estão tão perto de nós que inclusive sofrem os efeitos nocivos das cidades, e hoje muitos índios de aldeias alcançadas por braços de rios em regiões remotas da floresta Amazônica estão sendo contaminados pelo Covid-19 e, sem defesas ou assistência imediata para resistir, muitos estão vindo a óbito. Essa semana foi noticiada a morte, em aldeia no Maranhão, de duas índias anciãs em função do vírus, e um dos membros da aldeia explicou a irreparável perda de duas mulheres que também detinham profundo conhecimento acerca das plantas e suas serventias. A perda, sem dúvida é irreparável, não só pelas vidas em si mesmas, mas também porque os conhecimentos adquiridos representavam uma verdadeira biblioteca da biodiversidade, cujo valor para as futuras gerações parece não estar sendo bem dimensionado no Brasil.

A Presença Indígena na Formação do Brasil, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não se propõe a ser um manual didático para se estudar a história do Brasil, muito menos a dos diversos Brasis Indígenas. Trata-se, isto sim, de apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia. Pode-se mesmo dizer que a invisibilidade desses povos continua, quando se adia o reconhecimento de suas línguas, etnias, crenças e o direito a seus territórios de forma perene onde possam manter seus usos, costumes e tradições rompendo definitivamente com o paradigma de assimilação, inclusão ou provisoriedade da situação de indígena, ideário do século XIX e não assimilado pela Constituição de 1988.

A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros temas que podem ser discutidos aqui. Diversos autores tem analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados com a educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização. Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeite o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra. Hoje os povos indígenas se encontram ameaçados em seus territórios por falta de demarcação e criação de áreas de proteção, e estão tolhidos cultural e economicamente pela expansão da fronteira agrícola em terras devolutas e toda sorte de exploração predatória do solo e subsolo sobre áreas tradicionalmente ocupadas, o que inviabiliza a continuidade de sua cultura e modo de vida. Resta aos povos indígenas não apenas exigir a efetivação dos direitos legislados, mas, também, esperar que haja um reconhecimento concreto pela sociedade de que esses povos formam

o socio ambientalismo que caracteriza a nação brasileira, registro de nossa pluralidade e diversidade cultural e fonte de inúmeros conhecimentos que nos remete à nossa própria origem e sem os quais não poderemos contar a nossa história ou quiçá dar-lhe continuidade.

No Brasil, esta cultura se manifesta principalmente através da cerâmica, das máscaras e das pinturas corporais, embora também seja visível através da tecelagem, da música, da dança e da própria mitologia. São vários os desenhos e símbolos usados por cada etnia, assim como os tipos de arte praticados.

Entre os povos indígenas, a criação artística está em toda a parte: na pintura corporal, na construção das casas, nas performances musicais, nos objetos usados para comer e guardar coisas. Não existe separação entre a arte e as outras esferas da vida, como é no mundo não indígena. Ela está em todos os lugares.

A cultura indígena possui importância fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Ela está presente em elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na língua portuguesa falada no Brasil, que é fruto do processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

Dessa forma o cinema, que desde seu surgimento em 1910 aborda temáticas indígenas, vem contribuído para tal representação. Stam (2008) apresenta uma sistematização dessa reconfiguração de como os povos indígenas foram representados em cada período do cinema brasileiro. Assim, segundo o autor temos, durante o cinema mudo, o indígena idealizado do romanismo. Na década de 1920, o indígena objetificado dos documentários positivistas. Na década de 1950, o indígena é apresentado de forma cômica. Até então, temos filmes que expressavam uma visão mais alinhada ao eurocentrismo colonialista. As linguagens artísticas utilizadas pelos indígenas são: pintura corporal, cerâmica, uso de máscaras, uso de plumas e confecção de cestas e utensílios. Arte é uma atividade humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte indígena, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporcionam experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um "quebra-cabeça" gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma "peça" fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano. Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios que as culturas sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua "vida cotidiana". Mas na pratica a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas tem recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro da mesma. A Educação Escolar Indígena é assegurada na Constitulção Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Outro documento importante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

As diretrizes curriculares defendem que a escola desempenha um papel fundamental na desconstrução da associação histórica entre a população afrodescendente e a escravidão. É responsabilidade da educação promover uma compreensão mais ampla da história e da cultura afro-brasileira, evidenciando que a trajetória desses povos vai muito além do período escravista e inclui importantes contribuições sociais, culturais,

econômicas, científicas e políticas para a formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola deve enfrentar o racismo e os estereótipos ainda presentes no ambiente escolar, combatendo discursos e práticas que atribuem características negativas ou inferiorizantes a determinados grupos sociais e promovendo uma educação pautada no respeito à diversidade, na equidade e na valorização das diferentes identidades étnico-raciais.

As produções indígenas mais comuns à maioria das etnias brasileiras são: cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

No que se refere à educação escolar indígena, o currículo deve ser compreendido como um instrumento que reconhece e valoriza a diversidade cultural, linguística e histórica dos povos originários, garantindo o respeito às suas identidades e modos de vida. Em muitos contextos, o currículo tem sido associado à flexibilização ou à adaptação curricular, especialmente para atender estudantes com necessidades educacionais específicas ou para contemplar perspectivas multiculturais. Entretanto, sua função vai além da simples adaptação de conteúdos, pois consiste em assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma significativa, respeitando suas características, saberes e experiências. Dessa forma, um currículo comprometido com a diversidade torna-se mais acessível, inclusivo e capaz de promover a valorização das diferentes culturas que constituem a sociedade brasileira, entre elas as culturas indígenas, contribuindo para a superação de preconceitos e para a formação de cidadãos críticos e conscientes da pluralidade cultural do país.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo alguns estereótipos são intitulados a eles sendo parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerado incapaz, preguiçoso e com habilidades apenas para trabalhos braçais. Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe aonde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal. A Educação Escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. "Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural". In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes

Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

LANGHINOTTI, Dulce Mara. Reflexão História Sobre a Educação Escolar em terras Indígenas e as Políticas Públicas de Formação de Docentes Kaingang e Guarani no Estado do Paraná. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Anais, Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs). A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000.

PARANÁ. Resolução N°. 2075, de 23 de maio de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, 2008.

REZENDE, Justino Sarmento. Escola Indígena Municipal tãpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka. 17 de fevereiro de 2007. 371 p. Dissertação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS – 2007.

RESUMO
A primeira proposta deste artigo é desenvolver uma análise do plano político-pedagógico de uma creche/pré-escola de São Paulo (SP). O escrutínio teve como objetivo específico observar se o documento abrange de alguma forma a Lei 10.639/03. Em caso positivo, buscaremos trazer à tona a forma como esse projeto tratou a questão étnico-racial ou se somente se limitou a tratar do ensino de história e cultura afro-brasileira. A instituição escolhida para análise do plano político pedagógico foi o Instituto Criança Cidadã - Creche e Pré-Escola Itaim Paulista I. O estabelecimento de ensino está localizado no extremo Leste da cidade de São Paulo (SP). Entre os integrantes de sua comunidade estão migrantes vindos do Norte e Nordeste do país e há um grande número de afrodescendentes. A Creche e Pré-Escola Itaim Paulista I atende 347 crianças com idades entre 1 e 5 anos. Em seu quadro de funcionários há uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e vinte e quatro educadores. A creche/pré-escola pertence a uma entidade privada, sem fins lucrativos, criada em 1999 e mantida a partir da contribuição financeira de empresas e de pessoas físicas apoiadoras de seus projetos. Ao mesmo tempo, possui atualmente convênio com a prefeitura de São Paulo (SP), que também abrange todas as suas nove creches. Entre elas, somente duas também são pré-escolas. A instituição defende em seu plano político-pedagógico, elaborado em 2014, que o espaço educacional tem uma importante função para o desenvolvimento integral da criança de um até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Entre os princípios básicos está "reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias" (ICC, 2014, p.9). O segundo ponto proposto neste artigo é verificar se as educadoras da Creche/Pré-Escola Itaim Paulista I conhecem a Lei 10.639/03. No caso das que tinham conhecimento do conteúdo da lei, buscaremos as práticas pedagógicas por elas realizadas para contemplar o ensino da temática afro-brasileira. Para tanto, foi feita uma pesquisa com as 24 educadoras da instituição com uma pergunta que abrangesse todos os pontos mencionados: "Qual sua experiência concreta de sala de aula com a Lei 10.639/03, que trata das relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?". E finaliza revisitando o ppp da instituição em 2025 para expor avanços teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Político-Pedagógico, Lei 10.639/03, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
The primary objective of this article is to analyze the political-pedagogical plan of a daycare/preschool located in São Paulo (SP), Brazil. The specific aim is to verify whether the document includes any reference to Law 10.639/03. If so, we seek to understand how the plan addresses the ethnic-racial issue or whether it merely limits itself to the teaching of Afro-Brazilian history and culture. The institution chosen for this analysis is Instituto Criança Cidadã – Creche e Pré-Escola Itaim Paulista I, located in the easternmost region of São Paulo. Its community includes a significant number of migrants from the North and Northeast of Brazil, as well as a large Afro-descendant population. The institution serves 347 children between the ages of 1 and 5. Its staff consists of a principal, two pedagogical coordinators, and twenty-four educators. The daycare/preschool is run by a private, non-profit organization founded in 1999, supported by contributions from private donors and currently operating under a partnership agreement with the São Paulo municipal government, which supports its nine daycare centers, two of which also function as preschools. The political-pedagogical plan, developed in 2014, emphasizes the educational space as essential to the child's integral development—physically, psychologically, intellectually, and socially—while complementing family and community involvement. One of its foundational princi-

ples is "to recognize and value the cultural diversity of children and their families." The second objective of this article is to assess whether the educators of Creche/Pré-Escola Itaim Paulista I are familiar with Law 10.639/03. For those who are aware of the law's content, we investigated which pedagogical practices were applied to address Afro-Brazilian themes. A survey was conducted with all 24 educators using a single guiding question: "What is your concrete classroom experience with Law 10.639/03, which deals with Ethnic-Racial Relations and the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture?" The article concludes by revisiting the institution's political-pedagogical plan in 2025 to highlight theoretical progress.

KEYWORDS: Political-Pedagogical Plan; Law 10.639/03; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica, também denominada projeto político-pedagógico (PPP), representa o principal documento orientador das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais. Trata-se de um instrumento norteador que articula princípios, diretrizes e finalidades da ação educativa, funcionando como uma síntese das concepções pedagógicas assumidas por determinada escola. Esse projeto não apenas organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, mas também expressa uma intencionalidade transformadora. Ou seja, mais do que refletir o presente, o PPP deve apontar para o futuro, promovendo rupturas com práticas excludentes e indicando caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

No cotidiano escolar, o projeto político-pedagógico constitui-se como o alicerce para a elaboração dos planejamentos anuais, semestrais e mensais, orientando os objetivos de aprendizagem de cada etapa da educação básica. Na prática docente, torna-se um guia essencial para o educador, pois oferece diretrizes sobre o que ensinar, como ensinar e com que finalidades. Para que esse documento cumpra sua função social e educativa de forma plena, é imprescindível que sua construção ocorra de maneira democrática, envolvendo os diversos sujeitos da comunidade escolar — gestores, professores, funcionários, pais e responsáveis. A escuta coletiva possibilita que o PPP reflita a identidade da instituição, seu contexto sociocultural e as reais necessidades dos sujeitos da aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental que o projeto político-pedagógico esteja comprometido com os princípios da equidade e da valorização da diversidade, principalmente no que diz respeito às questões étnico-raciais. Em um país marcado por profundas desigualdades históricas, como o Brasil, a inserção da Lei 10.639/03 no planejamento pedagógico institucional representa um avanço signifi
cativo rumo à construção de uma educação antirracista. Essa lei, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país, visa reparar simbolicamente os apagamentos históricos sofridos pela população negra e garantir o reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira.

No contexto da educação infantil, ainda que a aplicação da Lei 10.639/03 nem sempre seja compreendida como obrigatória, seu cumprimento desde os primeiros anos escolares é de extrema importância. A inserção de conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial desde a infância contribui para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e preparadas para viver em uma sociedade plural. O PPP, ao contemplar essas temáticas, deixa de ser um documento apenas técnico e burocrático, passando a ser um instrumento político e pedagógico de combate ao racismo e à reprodução de preconceitos, promovendo o respeito às diferenças e a equidade nas relações sociais.

Diante disso, questiona-se: de que forma a inclusão da Lei 10.639/03 no plano político-pedagógico pode influenciar positivamente as práticas pedagógicas dos educadores? Partindo dessa problemática, este artigo tem como proposta, em um primeiro momento, realizar uma análise crítica do projeto político-pedagógico de uma instituição de educação infantil localizada na cidade de São Paulo, mais especificamente o Instituto Criança Cidadã – Creche e Pré-Escola Itaim Paulista I. Em seguida, pretende-se investi-

gar como os educadores da referida instituição compreendem e aplicam, na prática pedagógica cotidiana, os conteúdos e objetivos propostos pela referida legislação. A partir disso, busca-se compreender se há uma efetiva articulação entre as diretrizes do plano institucional e as práticas desenvolvidas em sala de aula, no sentido de promover o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e contribuir para a construção de uma educação comprometida com valorização da diversidade e com a formação cidadã.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que entendemos pelo continente africano, diáspora, processos de recriação de suas culturas, de sua participação na história do Brasil, ações das pessoas negras e seus descendentes na construção do nosso país nos foi passado por outras gerações. Esse conteúdo vem embutido com valores preconceituosos, tornando o nosso olhar distorcido para a nossa própria história.

A lei nº 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10639/03 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (CAETANO apud UNESCO; MEC, 2008 p.10).

A comunidade afro-brasileira passou a ser particularmente apoiada pela promulgação da Lei 10.639/03, por reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos, no que diz respeito à educação. A lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, tanto particular como pública, de história e cultura afro-brasileira e africana. Ela aborda questões que abrangem identidade3, estereótipos4, marginalização5, negro,6 preconceito7, racismo8 entre outros. Portanto, aprender a história de matrizes africanas, é conhecer uma parte importante da história brasileira.

Inicialmente, a lei mencionava apenas a obrigatoriedade de sua aplicação nos ensinos fundamental e médio. Mas, posteriormente, a educação infantil também foi inserida, como esclarece o documento "História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil" do Ministério da Educação:

A partir de 2003, após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela sanção da Lei nº10.639/2003 e sua posterior regulamentação por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica. Mesmo que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, não esteja contemplada inicialmente no texto da Lei nº 10.639/03, basta ler o Parecer, a Resolução e o Plano Nacional dela decorrentes para se verificar como essa etapa da educação básica foi paulatinamente incorporada, a ponto de a relação entre a educação infantil e superação do racismo figurar, hoje entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014, p.11).

Já no período em que frequentam uma instituição de educação infantil, bebês e crianças encontram ambientes em que há diversidade racial, étnica, de gênero, entre outras (BRASIL, 2013, p.59) e eles devem vivenciar essa experiência de forma direcionada. Torna-se necessário, portanto, que o docente proponha aprendizagens significativas para o desenvolvimento das crianças. Afinal, a educação infantil contempla o "cuidar e educar9" como atos indissociáveis. Nessa fase educacional, as crianças pequenas aprendem a conviver umas com as outras e os preconceitos podem começar a ser inculcados.

Quanto ao primeiro ponto, que trata da inclusão da temática no projeto político-pedagógico, a resposta foi negativa. Nele, não há menção sobre a Lei 10.639/03, a fim de nor-

tear as ações da direção e das educadoras em relação ao assunto. Mas o projeto trata do papel do profissional da educação infantil no combate ao preconceito étnico-racial:

Tem como base as mesmas premissas socioculturais do conceito de estigma, pois difundem crenças ofensivas e pejorativas sobre os outros. (Ibid., p.36).
O conceito de marginalização está vinculado aos processos de exclusão do outro promovido por um grupo social. (Ibid., p.36).
O termo negro é uma construção sociocultural que está presente nos países da diáspora africana. (Ibid, p.37)
O termo preconceito surge como uma relação de contato sociocultural, detém conceito prévio, informações falsas. (Ibid., p.38).
O racismo, como constatou Oracy Nogueira. O racismo recaiu e continua a recair sobre aqueles que mantêm as suas marcas fenotípicas e culturais próximas dos valores, crenças e traços oriundos dos africanos escravizados no Brasil. (Ibid., p.39).
O cuidar é o educar são ações importantes e concomitantes na educação infantil, as duas ações buscam valorizar e ajudar o desenvolvimento na primeira fase da educação. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2008, p.19).
[O educador] Trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a auto estima e os vínculos afetivos de todas as crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais, a refletir sobre a forma socialmente injusta de como os preconceitos foram construídos e se manifestam, a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e valores sociais predominantes e a construir atitudes de respeito e solidariedade. (ICC, 2014, p.11).

O documento traz a temática mas não desenvolve como seria a intervenção para a eliminação de preconceitos, nem a necessidade de trazer a lei para a sala de aula como ferramenta para tanto. Ou seja, o projeto apenas tangencia a questão, apesar de a escola estar em um bairro em que muitos moradores podem ser alvo de preconceito, mesmo que latente.

Considerando o plano político-pedagógico como norteador da prática do educador, ele é falho por não implementar e oferecer conhecimento sobre a Lei 10.639/03, como um instrumento do que apregoa em seu próprio texto, a eliminação do preconceito.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significantes que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. (BRASIL, 2013, p.48).

Quanto ao segundo ponto, o conhecimento das educadoras sobre a temática, através do questionamento sobre se conhecem a lei 10.639/03 e como são suas práticas e experiências em sala de aula em atendimento à legislação, aguardamos dez dias para receber as respostas. Entre as 24, das 12 educadoras que se propuseram a responder ao questionário aplicado na pesquisa, apenas 3 demonstraram conhecimento sobre a Lei 10.639/03. Esse dado revela uma realidade preocupante: a maioria das profissionais da instituição desconhece a existência e, principalmente, a obrigatoriedade legal de tratar da temática afro-brasileira e africana em sala de aula. O resultado é surpreendente, mas, infelizmente, não isolado — reflete um quadro mais amplo de negligência histórica e institucional em relação às questões étnico-raciais no ambiente escolar. Entre as três educadoras que afirmaram conhecer a legislação, somente uma, identificada como Educadora 4, mencionou tê-la colocado em prática. Segundo relato, utilizou contos africanos e histórias que abordam as relações e identidades afro-brasileiras como ferramenta pedagógica. Mesmo que isolada, essa iniciativa mostra que, quando há conhecimento e sensibilidade, é possível articular práticas educativas coerentes com os princípios da lei. As demais, apesar de afirmarem conhecer a norma, admitiram nunca ter abordado diretamente o tema com suas turmas, o que escancara a lacuna entre o saber e o fazer docente.
A prática pedagógica deve, necessariamente, ser intencional e orientada por princípios

éticos, sociais e legais. No entanto, aquilo que a criança vivencia no cotidiano escolar dependerá diretamente do planejamento do educador. O que será proposto aos alunos, quais experiências serão proporcionadas, que valores serão reforçados, tudo isso está atrelado ao nível de consciência crítica, formação e comprometimento do docente. Quando o educador desconhece ou minimiza a importância das questões étnico-raciais, tende a reproduzir omissões, estereótipos e silenciamentos — muitas vezes de forma inconsciente — que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e culturais. O projeto político-pedagógico da escola deve ser capaz de diagnosticar as necessidades formativas do corpo docente e promover ações de formação continuada, que estejam conectadas à realidade da instituição e ao exercício concreto da docência. Isso implica reconhecer que a aplicação da Lei 10.639/03 não é responsabilidade individual de alguns professores mais engajados, mas um dever coletivo que deve estar estruturado na proposta institucional e garantido pela gestão escolar.

Enfrentar a temática étnico-racial no ambiente da educação infantil é um desafio complexo, mas inadiável. Abordar diferenças de crenças, etnias, gêneros e origens exige embasamento teórico, formação contínua e, principalmente, disposição para romper com práticas pedagógicas excludentes. Muitos educadores, como apontam Ferreira e Ladson-Billings (2006), nunca passaram por processos formativos que fossem emancipadores, críticos ou antirracistas. Ao contrário, foram formados dentro de sistemas que invisibilizam as culturas negras e indígenas, reforçando modelos eurocêntricos de ensino. Conhecer a história afro-brasileira, como ressalta Silva Júnior e Bento (2012), é reconhecer a contribuição dos povos africanos para a formação do Brasil. É um ato de valorização histórica, de reparação simbólica e de construção de uma identidade nacional plural. Promover práticas pedagógicas que incluam essa perspectiva não significa apenas cumprir uma exigência legal, mas contribuir para a formação de crianças mais empáticas, conscientes e preparadas para viver em uma sociedade diversa.

Nesse sentido, a escola pode e deve desenvolver estratégias para superar o desconhecimento da lei. Promover visitas a museus que tratem da cultura africana, realizar formações internas, adquirir livros infantis com protagonismo negro, organizar rodas de leitura e debates com a comunidade são apenas algumas das ações possíveis. O engajamento da gestão escolar e o apoio institucional são fundamentais para garantir a continuidade e profundidade dessas iniciativas. Todo educador precisa ter clareza de que atua em uma sociedade estruturalmente marcada por preconceitos, discriminações e desigualdades raciais. Nesse cenário, a neutralidade não existe: o silêncio também é uma forma de perpetuar injustiças. A formação continuada, portanto, não deve ser encarada como mero acúmulo de técnicas e conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento profissional e humano, capaz de transformar o olhar do professor e de fortalecer seu compromisso com uma educação inclusiva, crítica e democrática.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos professores é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com as transformações sociais. Trata-se de uma temática constantemente debatida tanto no campo acadêmico quanto nas diretrizes das políticas públicas educacionais, evidenciando sua centralidade no processo de valorização e qualificação da docência. Embora a formação inicial tenha um papel relevante na constituição do profissional da educação, é na formação ao longo da carreira que o educador encontra espaço para ressignificar suas práticas, atualizar seus conhecimentos e fortalecer sua identidade profissional.

Historicamente, a formação de professores é uma das atividades mais antigas no campo da educação, estando presente desde os primeiros esforços organizados para estruturar os sistemas escolares. No entanto, apesar de sua longa trajetória, a forma como essa formação é concebida e implementada ainda é motivo de críticas e questionamentos. Conforme destaca Géglio (2006, p. 53), "as práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas em eventos de curta duração como receituários inócuos,

incapazes de transformar a ação cotidiana." Esse entendimento evidencia a fragilidade de ações formativas desconectadas da realidade dos educadores e que pouco dialogam com os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

Uma formação continuada efetiva precisa ir além de encontros pontuais ou repetições de conteúdos técnicos. Ela deve estar ancorada em uma concepção emancipadora e participativa, capaz de promover o desenvolvimento crítico do professor e sua autonomia profissional. É nesse contexto que se insere a perspectiva de Paulo Freire (2001), ao destacar a importância do educador assumir-se como sujeito do processo educativo e, sobretudo, como professor-pesquisador. Para o autor, ser professor não é apenas exercer uma função técnica de transmissão de conhecimento, mas sim, posicionar-se como alguém que investiga, problematiza, cria e transforma a realidade. Ser pesquisador, portanto, não significa apenas realizar investigações acadêmicas formais, mas também manter uma postura investigativa constante em relação ao próprio fazer pedagógico. Ao refletir sobre suas práticas, analisar os contextos de aprendizagem e buscar compreender as necessidades e potencialidades de seus alunos, o professor qualifica sua atuação e transforma o ensino em um processo vivo e significativo. A formação continuada, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para que o educador possa articular teoria e prática, superar desafios e construir conhecimentos coletivamente com seus pares.

Além disso, segundo Freire, a identidade docente é construída a partir da profissionalização consciente e do aperfeiçoamento constante, sustentado por dois pilares fundamentais: a transformação das práticas educativas e a constituição de sistemas eficazes de formação continuada. Isso significa que, para garantir uma educação de qualidade, é necessário que haja políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério e com a oferta de formações que considerem a complexidade do trabalho docente, respeitem os saberes já construídos pelos professores e promovam espaços de diálogo e troca de experiências.

> É preciso sobre tudo e aí já via um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 2001 p. 22).

Nesse processo, a escola também deve assumir seu papel como espaço formador, onde os educadores possam desenvolver-se continuamente em um ambiente colaborativo e reflexivo. A formação continuada, ao ser incorporada como parte integrante da cultura institucional, passa a influenciar diretamente a qualidade do ensino oferecido e o desenvolvimento integral dos estudantes. A articulação entre formação e prática pedagógica contribui não apenas para o crescimento individual dos docentes, mas também para o fortalecimento coletivo da equipe escolar.

Dessa forma, é possível concluir que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente e transformador, voltado não apenas à aquisição de novas técnicas, mas à construção de uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos alunos e com a justiça social. Investir em formação de qualidade é, portanto, investir na construção de uma educação pública crítica, democrática e plural. Neste sentido, quando o movimento negro propõe que os currículos escolares comecem a abordar de um modo diferenciado a história e a cultura negra na escola, ele está contribuindo para que o processo educacional e as escolas mudem e se democratizem. É importante salientar que, quando não ofertamos também negligenciamos. A negligência se inicia na implementação da lei no plano político-pedagógico, passando pela formação do corpo docente e, depois, dos docentes para as crianças. Esta importante etapa educativa não pode ser deixada de lado no combate a práticas racistas num país multirracial como o Brasil.

REVISITANDO O PPP

Ao revisitar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição em 2025, constata-se

um avanço significativo em relação à incorporação das diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03. O documento passou a destacar de forma explícita a necessidade de contemplação da história e cultura afro-brasileira e africana, em consonância com os marcos legais que tratam da igualdade racial, como o Estatuto da Igualdade Racial. Além disso, o texto aponta para a importância de refletir continuamente sobre as intencionalidades das ações educativas e sobre as atitudes diárias que contribuem para a construção de percepções positivas acerca das diferenças étnico-raciais no ambiente escolar.

Embora o novo PPP demonstre esse compromisso normativo e simbólico com uma educação antirracista, não foi realizada, até o momento, uma nova pesquisa de campo junto aos docentes que pudesse confirmar de forma empírica a efetividade dessas diretrizes na prática pedagógica. A ausência dessa investigação limita a compreensão sobre como os princípios estabelecidos no documento institucional estão sendo apropriados e aplicados pelos educadores no cotidiano da escola. Apesar disso, é possível afirmar que, ao longo dos vinte e dois anos de vigência da Lei 10.639/03, o PPP passou a cumprir um papel cada vez mais relevante no direcionamento de ações afirmativas dentro da instituição. Sua estrutura atual demonstra sensibilidade às demandas sociais contemporâneas, sinalizando um esforço institucional para dialogar com as pautas da diversidade, da equidade e da justiça social. No entanto, a efetividade dessas transformações depende, sobretudo, do engajamento coletivo da equipe escolar e da oferta contínua de espaços formativos que aprofundem o conhecimento dos docentes sobre a temática racial.

Dessa forma, é necessário que o PPP continue sendo um documento dinâmico, revisitado constantemente à luz dos contextos sociais e educacionais em transformação. O diálogo permanente com os professores, a escuta ativa da comunidade escolar e o incentivo à formação crítica são elementos fundamentais para garantir que o projeto político-pedagógico não apenas atenda às exigências legais, mas contribua efetivamente para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a igualdade racial nos direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de menção à Lei 10.639/03 no plano político-pedagógico da Creche e Pré-Escola Itaim Paulista I, bem como o tratamento superficial dado à questão étnico-racial, indica uma lacuna importante no compromisso institucional com uma educação antirracista e plural. Essa omissão pode ter contribuído diretamente para o desconhecimento da obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira por parte das educadoras da unidade escolar. Embora seja reconhecido que a aplicação da lei à educação infantil tenha se consolidado de forma mais efetiva apenas nos últimos anos, o fato de o plano político-pedagógico analisado datar de 2014 sugere que já era possível, e até necessário, que o documento trouxesse orientações mais claras e sistemáticas sobre o tema. A inserção consciente e fundamentada da Lei 10.639/03 no planejamento institucional representaria, à época, um avanço significativo na valorização da diversidade e na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. A presença explícita da temática no plano político-pedagógico poderia ter servido como um instrumento de orientação para práticas cotidianas no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de ações pedagógicas que enfrentassem, de maneira estruturada, o racismo, o preconceito e a discriminação racial ainda presentes na sociedade e, muitas vezes, reproduzidos nos espaços escolares.

Observa-se que a ausência de diretrizes nesse sentido favorece um ambiente de desinformação, de baixa mobilização e, por vezes, de resistência passiva à implementação de conteúdos que tratem das relações étnico-raciais de forma crítica. Diante disso, destaca-se a urgência de sensibilizar e formar continuamente os educadores para que compreendam a relevância e a obrigatoriedade da lei, não apenas como uma norma legal a ser cumprida, mas como uma ferramenta essencial na formação cidadã e na promoção da equidade racial desde a primeira infância. Nesse contexto, é necessário destacar o papel fundamental do plano político-pedagógico como norteador das

práticas institucionais e pedagógicas. Quando elaborado de forma crítica, participativa e atualizada, o PPP torna-se um documento vivo, capaz de orientar os educadores a promoverem uma prática educativa comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a justiça social. Sua atualização constante é essencial para incorporar avanços legais, sociais e pedagógicos que impactam diretamente a qualidade e a intencionalidade da educação oferecida às crianças.

Em 2025, observa-se uma mudança importante: o plano político-pedagógico da instituição passa a contemplar, ainda que de forma inicial, a temática antirracista como parte do processo educativo. Esse movimento é reflexo das discussões mais amplas em torno da equidade racial, da valorização das identidades negras e indígenas e do papel social da escola na desconstrução de estereótipos e preconceitos. A incorporação da Lei 11.645, que estende a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, reforça ainda mais a necessidade de um compromisso efetivo por parte das instituições educacionais com a construção de uma pedagogia plural e inclusiva. Nesse cenário, é de extrema importância contar com professores comprometidos com o enfrentamento ao racismo, capacitados e dispostos a explorar diferentes saberes e abordagens pedagógicas que valorizem as múltiplas culturas presentes na sociedade brasileira. A construção de um projeto educativo antirracista passa, portanto, pela valorização de docentes críticos, reflexivos, criativos e engajados, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de resistência, afirmação identitária e formação cidadã.

Conclui-se, assim, que a implementação efetiva da Lei 10.639/03 nas instituições de educação infantil ainda é um desafio a ser enfrentado, mas também uma oportunidade de transformação profunda das práticas pedagógicas. Para isso, é fundamental que os planos político-pedagógicos das escolas expressem, com clareza, esse compromisso com a diversidade, a inclusão e a equidade, promovendo ações formativas, projetos interdisciplinares e espaços de diálogo que permitam a construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural. A luta antirracista, quando incorporada ao cotidiano escolar, torna-se uma poderosa ferramenta de transformação social desde a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, UFSCar, 2014.

BRASIL, Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e inclusão: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CAETANO. A.; NASCIMENTO. L.G. As "Pedras no Caminho" da Lei 10.639/03: um panorama após oito anos de promulgação. Revista Eletrônica de Ciências da Educação.v.10, n.2, dez. 2011.

FERREIRA, A. J. Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÉGLIO, P.C. Questões da formação continuada de professores. São Paulo: ALFA-OMEGA, 2006.

ICC, Projeto Político-Pedagógico. Instituto Criança Cidadã. Creche e Pré-Escola: Itaim

Paulista I. São Paulo. 2014.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de educação. SME/ DOT. São Paulo. 2008.

SILVA JUNIOR, H. e BENTO, M.A. Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT. Instituto Avisa lá. Formação Continuada de Educadores. 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus. Campinas, SP, 1995.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização e o letramento como processos complementares na formação de estudantes leitores e produtores de textos. A pesquisa parte da compreensão de que alfabetizar não significa apenas ensinar a codificar e decodificar letras e sons, mas também inserir a criança em situações reais de uso da linguagem escrita, favorecendo sua participação em práticas sociais de leitura, escrita, escuta e oralidade. O estudo utiliza como método a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores que discutem alfabetização, letramento, mediação pedagógica, desenvolvimento infantil e práticas de linguagem, além de documentos orientadores da educação brasileira. Ao longo da reflexão, observa-se que o processo de alfabetização exige intencionalidade docente, planejamento, diagnóstico das hipóteses de escrita, organização de intervenções, valorização dos saberes prévios dos estudantes e oferta de experiências significativas com diferentes gêneros textuais. O artigo discute ainda o papel do professor como mediador da aprendizagem, destacando a importância da leitura diária, da escrita com função social, dos agrupamentos produtivos, dos jogos de consciência fonológica e da avaliação contínua. As considerações finais indicam que a articulação entre alfabetização e letramento contribui para uma aprendizagem mais significativa, pois permite que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita ao mesmo tempo em que reconhece a leitura e a escrita como práticas presentes na vida social. Conclui-se que a formação de leitores e escritores nos anos iniciais depende de práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais; Leitura; Escrita; Prática docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of reading and writing practices in the early years of Elementary School, considering literacy acquisition and literacy practices as complementary processes in the formation of students as readers and text producers. Based on qualitative bibliographic research, the study discusses the teacher's mediation, social uses of written language, children's writing hypotheses, and the need for meaningful pedagogical practices. The final considerations indicate that articulating literacy and literacy practices favors children's participation, autonomy and learning, contributing to the development of readers and writers in a more contextualized school environment.

KEY-WORDS: Literacy; Reading; Writing; Early years; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos processos mais importantes da escolarização, pois possibilita à criança o acesso sistemático à cultura escrita e amplia suas formas de participação social. Aprender a ler e a escrever não representa apenas dominar uma técnica escolar, mas apropriar-se de um instrumento cultural que permite comunicar ideias, registrar experiências, interpretar informações, participar de diferentes práticas sociais e construir novos conhecimentos. Por essa razão, a alfabetização precisa ser compreendida como um processo complexo, contínuo e diretamente relacionado ao letramento.

Durante muito tempo, a alfabetização foi associada principalmente ao ensino das letras, sílabas, famílias silábicas e correspondências entre grafemas e fonemas. Embora esses conhecimentos sejam fundamentais, eles não são suficientes para formar leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem escrita em situações reais. A criança preci-

sa compreender como o sistema de escrita funciona, mas também precisa entender para que se lê, para que se escreve, quem escreve, para quem se escreve e em quais contextos os textos circulam. Nesse sentido, alfabetização e letramento devem caminhar juntos.

O conceito de letramento amplia a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita, pois considera os usos sociais da linguagem escrita. Uma criança pode aprender o princípio alfabético e, ainda assim, não compreender plenamente a função dos textos em sua vida cotidiana. Por outro lado, desde muito cedo, antes mesmo de escrever convencionalmente, ela participa de práticas letradas ao ouvir histórias, reconhecer placas, observar listas, manusear livros, acompanhar bilhetes, brincar com rimas, ditar textos para um adulto ou tentar escrever o próprio nome. Cabe à escola valorizar essas experiências e organizá-las de forma planejada, garantindo a todos os estudantes o direito de avançar.

Nos anos iniciais, as turmas costumam apresentar grande diversidade de hipóteses de escrita, ritmos de aprendizagem, repertórios culturais, experiências familiares com leitura e escrita e formas de participação. Há estudantes que chegam à escola reconhecendo letras, escrevendo o nome e demonstrando interesse por livros; outros ainda estão construindo a percepção de que a escrita representa a fala; há também aqueles que necessitam de maior mediação por apresentarem dificuldades de atenção, linguagem, coordenação motora, acesso a materiais ou vivências anteriores mais restritas. Essa diversidade exige do professor um olhar atento e intervenções pedagógicas ajustadas.

A prática docente no processo de alfabetização não pode basear-se em atividades mecânicas e repetitivas sem finalidade comunicativa. É necessário oferecer situações em que as crianças leiam, escrevam, conversem, escutem, comparem palavras, formulem hipóteses, revisem produções e utilizem a escrita em contextos significativos. Listas, bilhetes, parlendas, cantigas, poemas, convites, legendas, calendários, regras de jogos, receitas, histórias e textos informativos são exemplos de gêneros que podem aproximar a criança da linguagem escrita em sua função social.

Nesse contexto, o problema que orienta este artigo é: de que maneira as práticas de leitura e escrita, articuladas ao processo de alfabetização e letramento, podem contribuir para a formação de estudantes leitores e produtores de textos nos anos iniciais? A partir dessa questão, busca-se refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica intencional, que considere as hipóteses das crianças, promova intervenções adequadas e valorize o uso social da linguagem escrita.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização e o letramento como processos complementares. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre alfabetização e letramento, discutir a importância das práticas sociais de leitura e escrita, refletir sobre o papel do professor mediador e apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças em diferentes momentos do processo de alfabetização.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da alfabetização na trajetória escolar dos estudantes e pela necessidade de fortalecer práticas que superem a simples memorização de letras e sílabas. Muitos desafios enfrentados nas escolas estão relacionados à dificuldade de transformar o ensino da leitura e da escrita em uma experiência signifi-
i
cativa, capaz de dialogar com os interesses, necessidades e possibilidades das crianças. Assim, discutir alfabetização e letramento é fundamental para qualificar o trabalho docente e contribuir para a aprendizagem nos anos iniciais.

Quanto à metodologia, este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A investigação fundamenta-se em autores da área da educação, da alfabetização e do letramento, como Soares, Freire, Ferreiro, Teberosky, Kleiman, Cagliari e Vygotsky, além de documentos orientadores da educação brasileira. A pesquisa bibliográfica permite reunir contribuições teóricas relevantes para compreender o tema e discutir práticas pedagógicas que favoreçam a formação de leitores e escritores desde os primeiros anos escolares.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS COMPLEMENTARES

A alfabetização pode ser compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a compreensão de que a escrita representa a linguagem oral por meio de sinais gráficos convencionais. Esse processo inclui o reconhecimento das letras, a relação entre sons e grafias, a segmentação das palavras, a percepção das sílabas e fonemas e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No entanto, alfabetizar não se limita à aquisição de um código, pois a escrita é uma prática cultural carregada de sentidos sociais.

Soares (2004) defende que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. A alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, enquanto o letramento se refere à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Separar esses processos pode produzir fragilidades: quando se ensina apenas o código, corre-se o risco de formar estudantes que decodificam palavras sem compreender o uso social dos textos; quando se valoriza apenas o contato com textos sem intervenções sistemáticas sobre o sistema de escrita, pode-se dificultar a apropriação do princípio alfabético.

A articulação entre alfabetização e letramento exige que a escola proporcione situações reais de leitura e escrita, mas também intervenha intencionalmente para que a criança compreenda como se escreve. Isso significa que o professor precisa ler textos com os estudantes, escrever coletivamente, propor produção de listas, explorar nomes, comparar palavras, chamar atenção para letras e sons, discutir o que foi escrito e incentivar a revisão das produções. A criança aprende sobre o sistema de escrita ao participar de práticas significativas e ao refletir sobre a língua.

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram de forma importante para a compreensão de que a criança não aprende a escrever apenas copiando modelos prontos, mas formulando hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Antes de chegar à escrita alfabética, ela passa por diferentes formas de conceitualização, buscando compreender a relação entre o que se fala e o que se escreve. Essa perspectiva modificou o olhar sobre os chamados erros infantis, que passaram a ser compreendidos como manifestações do pensamento da criança e não simplesmente como ausência de conhecimento.

Ao observar as hipóteses de escrita, o professor pode planejar intervenções mais adequadas. Uma criança em hipótese pré-silábica precisa de propostas que favoreçam a percepção de que a escrita representa a fala e de que as letras possuem função. Uma criança em hipótese silábica já começa a relacionar partes da fala com partes da escrita, necessitando avançar na compreensão do valor sonoro convencional. Já os estudantes silábico-alfabéticos e alfabéticos precisam consolidar a escrita completa das palavras, ampliar a leitura, revisar produções e compreender aspectos ortográficos e textuais.

O letramento, por sua vez, aproxima o processo de alfabetização da vida social. A criança compreende melhor a importância da escrita quando percebe que os textos servem para organizar a rotina, comunicar informações, registrar combinados, contar histórias, brincar com palavras, orientar ações e preservar memórias. Por isso, as atividades de alfabetização devem dialogar com situações concretas de uso da linguagem escrita, evitando que a escola reduza a escrita a exercícios descontextualizados.

Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a construção de uma prática significativa. No contexto da alfabetização, isso implica reconhecer que as crianças chegam à escola com experiências, linguagens, conhecimentos e formas de interpretar o mundo. A leitura da palavra precisa estar relacionada à leitura de mundo, ou seja, ao modo como os estudantes compreendem a realidade que os cerca. Dessa forma, a alfabetização torna-se uma prática de participação e não apenas uma técnica escolar.

Compreender alfabetização e letramento como processos complementares permite ao professor organizar práticas mais equilibradas. É necessário ensinar letras, sons e palavras, mas também ler histórias, escrever bilhetes, produzir listas, explorar poemas, interpretar imagens, conversar sobre textos e permitir que as crianças experimentem a

escrita com finalidade. A aprendizagem torna-se mais potente quando a criança percebe sentido no que faz e quando o professor utiliza essas situações para promover reflexão sobre o sistema de escrita.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

As práticas sociais de leitura e escrita ocupam lugar central no processo de letramento, pois demonstram às crianças que a linguagem escrita está presente em diferentes situações da vida cotidiana. A escola tem o papel de ampliar o repertório dos estudantes, oferecendo contato com diversos gêneros textuais e criando condições para que eles participem de situações reais ou simuladas de uso da escrita. A leitura e a escrita precisam aparecer como práticas vivas, e não apenas como tarefas escolares isoladas.

A leitura diária realizada pelo professor é uma estratégia essencial nos anos iniciais. Mesmo antes de ler convencionalmente, a criança pode participar como ouvinte, antecipar sentidos, observar ilustrações, comentar personagens, identificar palavras conhecidas, reconhecer a direção da leitura e compreender características dos textos. A escuta de histórias, poemas, parlendas, cantigas e textos informativos contribui para ampliar o vocabulário, desenvolver a imaginação, construir repertório linguístico e aproximar os estudantes da cultura escrita.

A organização de um ambiente alfabetizador também favorece a aprendizagem. Cartazes, alfabeto visível, calendário, chamada, rotina, listas, combinados, cantinho de leitura, produções dos estudantes e materiais de consulta ajudam as crianças a perceber a presença da escrita na sala de aula. Entretanto, esses recursos precisam ser utilizados de forma intencional. O alfabeto na parede, por exemplo, só se torna significativo quando o professor convida os estudantes a consultá-lo, compará-lo, utilizá-lo na escrita e relacioná-lo aos nomes e palavras conhecidas.

A escrita do nome próprio é uma das primeiras referências importantes para a criança. Ao reconhecer e escrever seu nome, ela começa a observar letras, ordem, quantidade, semelhanças e diferenças em relação aos nomes dos colegas. O nome também possui forte valor afetivo e social, pois identifica o estudante e marca sua presença no grupo. Atividades com crachás, chamada, jogos de nomes, comparação de letras iniciais e organização de listas podem favorecer avanços importantes nas hipóteses de escrita.

As listas são gêneros bastante produtivos para a alfabetização, pois apresentam organização simples e permitem trabalhar palavras de um mesmo campo semântico. Listas de brinquedos, frutas, animais, materiais escolares, personagens, brincadeiras ou combinados possibilitam que a criança reflita sobre a escrita de palavras significativas. Ao produzir listas, os estudantes podem comparar tamanhos de palavras, identificar letras iniciais, perceber sons finais e discutir diferentes formas de registro.

As parlendas, cantigas e poemas favorecem a consciência fonológica, pois trabalham ritmo, repetição, rimas e sonoridades. Esses textos permitem que as crianças brinquem com a linguagem e percebam semelhanças sonoras entre palavras. Atividades de completar versos, localizar palavras repetidas, identificar rimas, ordenar trechos e relacionar oralidade e escrita contribuem para que os estudantes avancem na percepção dos sons da língua.

A produção coletiva de textos é outra prática fundamental. Quando o professor atua como escriba e registra no quadro aquilo que a turma dita, as crianças podem observar como a fala se transforma em escrita. Nesse processo, o docente pode problematizar escolhas de palavras, pontuação, segmentação, organização das ideias e revisão. A produção coletiva permite que mesmo as crianças que ainda não escrevem convencionalmente participem da elaboração de textos, contribuindo com ideias, oralidade e compreensão do gênero.

A escrita espontânea também deve ser valorizada. Ao escrever do jeito que sabe, a criança revela suas hipóteses e permite ao professor compreender como está pensando o sistema de escrita. Essas produções não devem ser vistas apenas pelo erro, mas como registros importantes do percurso de aprendizagem. Cabe ao professor analisar, intervir, propor desafios e possibilitar novas tentativas, sempre respeitando o momento da criança e incentivando sua participação.

Além disso, é importante que a escola ofereça oportunidades para leitura e escrita com diferentes finalidades: escrever um bilhete para outra turma, produzir convite para um evento, registrar uma receita, montar legenda para desenho, organizar regras de uma brincadeira, criar ficha de leitura, escrever lista de materiais ou recontar uma história. Essas situações mostram que a escrita comunica, organiza e circula socialmente, fortalecendo o sentido do aprender a ler e escrever.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

O professor é figura central no processo de alfabetização e letramento, pois organiza as experiências de leitura e escrita, observa as hipóteses das crianças, propõe desafios e cria condições para que todos avancem. Sua atuação não se limita a apresentar conteúdos, mas envolve mediar relações entre os estudantes, os textos, a linguagem oral, a escrita e os conhecimentos culturais. A mediação docente é essencial para transformar atividades em situações reais de aprendizagem.

Com base em Vygotsky (1991), compreende-se que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que a aprendizagem pode ser favorecida por mediações adequadas. A criança não aprende sozinha, mas na relação com o outro, com os instrumentos culturais e com os desafios que lhe são apresentados. Na alfabetização, isso significa que o professor precisa propor situações em que os estudantes possam pensar, comparar, perguntar, justificar, rever e ampliar suas hipóteses sobre a escrita.

A observação é uma das principais ferramentas do professor alfabetizador. Ao acompanhar a escrita de uma criança, o docente precisa observar quais letras ela utiliza, se relaciona a escrita à fala, se considera a quantidade de sílabas, se utiliza valor sonoro, se lê o que escreveu, se apaga e modifica letras, se consulta o ambiente ou se depende de modelos. Essas informações permitem planejar intervenções mais precisas e evitar propostas únicas para estudantes que se encontram em momentos diferentes.

Os agrupamentos produtivos são uma estratégia importante nesse processo. Ao organizar duplas ou pequenos grupos com hipóteses próximas ou complementares, o professor favorece a troca entre as crianças. Um estudante pode ouvir a justificativa do colega, comparar escritas, perceber diferenças e rever sua própria produção. Contudo, os agrupamentos precisam ser planejados com cuidado, considerando não apenas o nível de aprendizagem, mas também o comportamento, a autonomia e a possibilidade de colaboração entre os estudantes.

A intervenção do professor deve provocar reflexão, e não simplesmente oferecer respostas prontas. Perguntas como "Com que letra começa?", "Essa palavra tem o mesmo som de qual outra?", "Vamos contar quantas partes falamos?", "O que falta para o colega conseguir ler?" ou "Onde podemos consultar essa palavra?" ajudam a criança a pensar sobre a escrita. Essas perguntas devem ser feitas de acordo com a hipótese do estudante, pois desafios muito distantes podem gerar insegurança, enquanto desafios muito fáceis não promovem avanço.

A leitura feita pelo professor também constitui uma forma de mediação. Ao ler em voz alta, comentar estratégias, mostrar o título, observar o autor, antecipar acontecimentos e discutir sentidos, o docente ensina comportamentos leitores. A criança aprende que o leitor faz perguntas, confirma hipóteses, volta ao texto, interpreta imagens, compara informações e constrói sentidos. Esses comportamentos são fundamentais para formar leitores autônomos.

Na escrita, o professor mediador oferece modelos sem transformar a aprendizagem em cópia mecânica. Ele pode escrever diante da turma, explicando suas escolhas, relendo o que foi produzido, acrescentando informações e revisando. Ao participar desse processo, as crianças compreendem que escrever envolve planejamento, registro e revisão. A escrita deixa de ser vista como atividade pronta e passa a ser compreendida como construção.

A avaliação contínua também faz parte da mediação docente. Avaliar não significa apenas aplicar provas ou atribuir notas, mas acompanhar o percurso de cada estudante. Portfólios, sondagens, registros de observação, produções espontâneas, leitura de palavras, participação em rodas e atividades

matemáticas ajudam o professor a compreender avanços e dificuldades. A avaliação, nesse sentido, orienta o planejamento e possibilita intervenções mais adequadas.
O professor alfabetizador precisa, portanto, atuar como pesquisador de sua própria prática. A cada atividade, observa quais estratégias funcionaram, quais estudantes avançaram, quais ainda precisam de apoio e quais materiais podem ser reorganizados. Esse movimento constante de planejar, aplicar, observar e replanejar é indispensável para uma prática de alfabetização que considere a realidade da turma e garanta o direito de aprender.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização nos anos iniciais apresenta desafios significativos para professores e estudantes. Um dos principais desafios é lidar com a heterogeneidade da turma. Em uma mesma sala, podem coexistir crianças que ainda não diferenciam desenho e escrita, estudantes que utilizam letras sem relação sonora, outros que já representam sílabas com valor sonoro e aqueles que escrevem alfabeticamente. Essa diversidade exige planejamento flexível e propostas diferenciadas, sem perder de vista o trabalho coletivo da turma.
Outro desafio refere-se à dificuldade de alguns estudantes em manter atenção, organizar materiais e concluir atividades. A alfabetização exige escuta, concentração, participação oral, manipulação de letras, leitura de imagens, registro escrito e revisão. Quando a criança apresenta dificuldade de permanecer envolvida, o professor precisa organizar estratégias que favoreçam sua participação, como atividades em etapas curtas, comandos objetivos, apoio visual, rotina previsível, materiais concretos e acompanhamento mais próximo.
Também é comum que algumas crianças apresentem pouco repertório de leitura e escrita fora da escola. Nem todas têm acesso frequente a livros, histórias, materiais impressos ou situações de escrita em casa. A escola, nesse caso, assume papel ainda mais importante na ampliação do repertório cultural. A leitura diária, o empréstimo de livros, a roda de conversa, o contato com diferentes gêneros e a valorização da oralidade podem contribuir para reduzir desigualdades de acesso à cultura escrita.
A pressão por resultados rápidos também pode ser um obstáculo. A alfabetização é um processo que exige tempo, continuidade e intervenções adequadas. Quando se espera que todas as crianças avancem no mesmo ritmo, corre-se o risco de desconsiderar os percursos individuais e transformar a dificuldade em fracasso. É preciso acompanhar os avanços, mesmo que pequenos, e compreender que cada hipótese de escrita representa uma forma de pensamento em desenvolvimento.
Outro desafio é superar práticas centradas exclusivamente na cópia. A cópia pode ter lugar em algumas situações, mas não garante, por si só, que a criança compreenda o sistema de escrita. Um estudante pode copiar palavras corretamente sem saber lê-las ou escrevê-las de forma autônoma. Por isso, é necessário propor atividades em que a criança pense sobre a escrita, arrisque hipóteses, compare produções e participe de situações significativas.
A relação entre leitura e escrita também precisa ser fortalecida. Em algumas práticas, essas dimensões aparecem separadas: lê-se em um momento e escreve-se em outro, sem articulação. No entanto, ao ler, a criança amplia repertório textual, observa palavras, compreende estruturas e constrói sentidos. Ao escrever, utiliza conhecimentos adquiridos nas experiências de leitura. A integração entre leitura e escrita favorece aprendizagens mais consistentes.
A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas ou dificuldades importantes de aprendizagem também exige atenção. Algumas crianças necessitam de atividades adaptadas, recursos visuais, flexibilização de tempo, apoio motor, mediação individual ou formas alternativas de participação. A alfabetização precisa ser acessível a todos, respeitando diferentes ritmos e modos de expressão. Isso não significa reduzir expectativas, mas oferecer caminhos possíveis para que cada estudante participe e avance.
Diante desses desafios, torna-se fundamental que a escola organize um trabalho coletivo. A coordenação pedagógica, os professo-

res, a equipe de apoio e as famílias precisam dialogar sobre as necessidades dos estudantes. A alfabetização não deve ser responsabilidade isolada de um professor, mas compromisso institucional. O acompanhamento dos avanços, a análise das sondagens, o planejamento de intervenções e a troca de estratégias fortalecem o processo educativo.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de analisar contribuições teóricas já produzidas sobre alfabetização, letramento, práticas de leitura e escrita e mediação pedagógica nos anos iniciais. Esse tipo de investigação permite reunir conceitos, relacionar autores e construir uma reflexão fundamentada sobre o tema proposto.

A abordagem qualitativa foi adotada porque o estudo busca compreender significados e relações presentes no processo de alfabetização, e não quantificar resultados estatísticos. A aprendizagem da leitura e da escrita envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais, afetivas e pedagógicas, exigindo interpretação e análise crítica. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita discutir como as práticas de leitura e escrita podem favorecer a formação de leitores e produtores de textos.

O caráter exploratório relaciona-se ao objetivo de ampliar a compreensão sobre a articulação entre alfabetização e letramento. A pesquisa explora conceitos como sistema de escrita alfabética, práticas sociais de linguagem, hipóteses de escrita, mediação docente, avaliação contínua e organização de intervenções pedagógicas. Esses elementos são discutidos a partir de referenciais teóricos e documentos orientadores da educação brasileira.

Foram considerados como materiais de estudo livros e textos de autores reconhecidos na área da educação e da alfabetização, como Magda Soares, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Angela Kleiman, Luiz Carlos Cagliari e Lev Vygotsky. Também foram utilizados documentos educacionais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular, por sua relevância na definição de práticas de linguagem e aprendizagens essenciais para a Educação Básica.

A análise foi realizada por meio de leitura, seleção e interpretação das ideias principais dos autores e documentos consultados. Em seguida, os conceitos foram relacionados ao problema de pesquisa, buscando compreender de que maneira as práticas de leitura e escrita contribuem para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de instrumentos de coleta de dados em campo, entrevistas ou questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada permite afirmar que as práticas de leitura e escrita são fundamentais para uma alfabetização significativa nos anos iniciais. Os autores estudados indicam que aprender a ler e escrever não é apenas dominar um código, mas participar de práticas sociais que envolvem linguagem, cultura, interação e construção de sentidos. Assim, a escola precisa garantir tanto o ensino sistemático do sistema de escrita quanto o contato constante com textos reais e significativos.

Um dos principais resultados da discussão é a compreensão de que alfabetização e letramento não devem ser tratados como etapas separadas. A criança precisa refletir sobre letras, sons, sílabas e palavras, mas essa reflexão se torna mais potente quando acontece em situações de uso da linguagem escrita. Atividades com listas, bilhetes, histórias, parlendas, poemas e textos informativos permitem que os estudantes compreendam o funcionamento da escrita e sua função social.

A pesquisa também evidencia que o professor precisa conhecer as hipóteses de escrita dos estudantes para planejar intervenções adequadas. Uma mesma atividade pode ser vivenciada de formas diferentes por crianças em momentos distintos do processo de alfabetização. Por isso, sondagens, observações, portfólios e registros são instrumentos importantes para compreender o percurso de cada criança. A avaliação contínua deixa de ser apenas verificação e passa a orientar o planejamento pedagógico.

Outro ponto relevante é a importância da mediação docente. As crianças avançam quando são desafiadas a pensar sobre a es-

crita, comparar palavras, justificar escolhas e revisar produções. A intervenção do professor deve ser intencional, respeitando o momento da criança e oferecendo desafios possíveis. O avanço não ocorre apenas pela exposição às letras, mas pela participação em situações em que a criança precisa refletir sobre como a escrita funciona.

A leitura diária aparece como prática indispensável. Ela amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação, aproxima as crianças dos gêneros textuais e ensina comportamentos leitores. Mesmo antes de ler convencionalmente, os estudantes podem participar de rodas de leitura, antecipar sentidos, comentar personagens, reconhecer títulos e observar características dos textos. Essa participação fortalece o vínculo com a leitura e contribui para a formação de leitores.

A escrita com função social também se mostra essencial. Quando a criança escreve uma lista para organizar materiais, um bilhete para comunicar algo, uma legenda para explicar um desenho ou um convite para uma atividade, ela percebe que a escrita tem fi-
i
nalidade. Essa percepção aumenta o interesse e dá sentido ao esforço de aprender. Ao mesmo tempo, o professor pode utilizar essas produções para trabalhar letras, sons, segmentação, organização textual e revisão.

A discussão aponta ainda que práticas mecânicas e descontextualizadas são insufi-
i
cientes para formar leitores e escritores. Exercícios repetitivos podem até contribuir para memorizar algumas relações, mas não garantem compreensão profunda nem autonomia. A alfabetização exige experiências variadas, materiais diversificados, interação entre estudantes e oportunidades de produção real. O estudante precisa ser convidado a pensar, e não apenas a repetir.

Os resultados reforçam também a necessidade de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem. A heterogeneidade da turma não deve ser vista como problema, mas como dado pedagógico que exige planejamento. Agrupamentos produtivos, atividades em pequenos grupos, propostas diferenciadas e intervenções individualizadas são estratégias que ajudam a atender às necessidades dos estudantes sem romper o trabalho coletivo.

Em matemática e em outras áreas do conhecimento, a leitura e a escrita também são importantes. A criança lê enunciados, registra respostas, interpreta tabelas, escreve hipóteses, organiza informações e comunica procedimentos. Portanto, alfabetização e letramento atravessam todo o currículo dos anos iniciais. Quanto mais a escola integra leitura, escrita, oralidade e resolução de problemas, maiores são as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a formação de estudantes leitores e produtores de textos depende de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e contínuas. A alfabetização precisa ser planejada como processo de apropriação do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, como inserção nas práticas sociais de linguagem. Quando essas dimensões caminham juntas, a escola amplia as possibilidades de participação, autonomia e aprendizagem das crianças.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização e o letramento como processos complementares. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que alfabetizar não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras, mas possibilitar que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e participe de situações reais de uso da linguagem escrita.

A discussão mostrou que o letramento amplia o sentido da alfabetização, pois insere a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Quando a criança lê histórias, participa de rodas de conversa, produz listas, escreve bilhetes, observa cartazes, explora parlendas e acompanha produções coletivas, ela compreende que a escrita tem função social. Essa compreensão favorece o interesse, a participação e o desenvolvimento de atitudes leitoras e escritoras.

Também se conclui que o professor exerce papel fundamental como mediador da aprendizagem. Sua atuação envolve observar hipóteses de escrita, planejar interven-

ções, organizar agrupamentos produtivos, propor desafios, avaliar continuamente e criar situações em que as crianças possam refletir sobre a língua. A mediação docente permite que os estudantes avancem de acordo com suas possibilidades, sem deixar de serem desafiados a ampliar seus conhecimentos.

As práticas de leitura e escrita precisam ser diversificadas, contextualizadas e planejadas. O uso de diferentes gêneros textuais, leitura diária, escrita espontânea, produção coletiva, jogos de consciência fonológica, atividades com nome próprio, listas e revisão de textos contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo. Tais práticas ajudam as crianças a compreender que ler e escrever são ações presentes na vida social e não apenas tarefas escolares.

Diante do problema de pesquisa proposto, conclui-se que as práticas de leitura e escrita contribuem para a formação de estudantes leitores e produtores de textos quando articulam o ensino do sistema alfabético ao uso social da linguagem. Essa articulação permite que a criança avance na compreensão das letras e sons, ao mesmo tempo em que atribui sentido às atividades realizadas. Assim, alfabetização e letramento se fortalecem mutuamente.

Por fim, considera-se que o trabalho nos anos iniciais exige compromisso, sensibilidade pedagógica e planejamento intencional. A turma não aprende de forma homogênea, e por isso o professor precisa considerar os diferentes percursos, ritmos e hipóteses dos estudantes. Uma prática alfabetizadora de qualidade valoriza os saberes das crianças, oferece boas situações de leitura e escrita, acompanha os avanços e garante intervenções adequadas. Dessa forma, a escola contribui para formar sujeitos capazes de ler, escrever, interpretar, comunicar-se e participar de maneira mais autônoma da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo falar a respeito da prática do fenômeno bullying, quais suas consequências e danos na vida de uma pessoa. Essa pesquisa traz informações a respeito dos principais envolvidos na prática do bullying e qual a ação negativa na vida das vítimas. O bullying ao qual trataremos nesse artigo tem diversas características, partindo da agressão, vitimização e ambiente ao qual ele se fará presente. Os principais personagens dessa tragédia são as vítimas, os agressores, as vítimas provocadoras e os espectadores. As agressões são de vários níveis, partindo da verbal, moral e psicológica. A principal vítima é aquela pessoa frágil, mais jovem que o agressor, com deficiência, quieta e entre outras características que possa chamar a atenção do agressor. O trabalho discorre também falando sobre a dislexia, seus sintomas e sua origem; abordando como a família, professores e corpo docente devem agir para ajudar as crianças a superarem essas dificuldades na hora da aprendizagem. Esse estudo analisou as características do bullying, considerando o comportamento dos personagens de caráter agressivo e de vitimização, partindo do assédio moral no ambiente escolar atingindo a questão da exposição da vítima nas redes sociais. Diante disso, destaca-se a importância da participação conjunta da família, da escola e da sociedade na prevenção e no combate ao bullying. A identificação precoce das agressões permite que medidas de acolhimento e proteção sejam adotadas, reduzindo os danos emocionais, sociais e educacionais sofridos pelas vítimas. No caso de estudantes com dislexia, essa atenção deve ser ainda maior, pois as dificuldades de aprendizagem podem torná-los alvos de preconceito, exclusão e humilhação. Cabe aos professores desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e estimular o respeito às diferenças no ambiente escolar. A família, por sua vez, deve manter o diálogo e observar possíveis mudanças no comportamento da criança. Também é necessário orientar os espectadores para que não permaneçam indiferentes diante das agressões. Dessa forma, ações educativas e intervenções adequadas contribuem para a construção de relações mais saudáveis. O ambiente escolar deve ser um espaço de segurança, aprendizagem e convivência respeitosa. Portanto, combater o bullying exige conscientização, responsabilidade e compromisso coletivo. Assim, será possível preservar a dignidade e favorecer o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

PALAVRAS CHAVE: Bullying. Agressividade. Cyberbullying. Dislexia. Aprendizagem

ABSTRACT
This article aims to discuss the phenomenon of bullying, its consequences, and the harm it causes to a person's life. This research provides information on those primarily involved in bullying practices and the negative impacts on the lives of victims. The form of bullying addressed in this article encompasses various characteristics, ranging from aggression and victimization to the environments in which it occurs. The key figures in this situation are victims, perpetrators, bully-victims, and bystanders. Acts of aggression take place at different levels, including verbal, moral, and psychological forms. The typical victim is often a vulnerable person, younger than the perpetrator, someone with a disability, a quiet individual, or possessing other traits that may draw the aggressor's attention. This work also discusses dyslexia, its symptoms, and its origins; it addresses how families, teachers, and school staff should act to help children overcome learning difficulties. This study analyzed the characteristics of bullying by examining the behavior of those who act aggressively and those who are victimized—ranging from harassment in the school environment to the exposure of victims on social media. In light of this, the importance of joint action from families, schools, and society in preventing and combating bullying is emphasized. Early

identification of aggressive behavior enables support and protection measures to be put in place, thereby reducing the emotional, social, and educational harm experienced by victims. Even greater care should be provided to students with dyslexia, as learning difficulties may make them targets of prejudice, exclusion, and humiliation. Teachers have a responsibility to implement inclusive teaching practices and foster respect for differences within the school environment. Families, in turn, should maintain open communication and watch for changes in a child's behavior. It is equally important to guide bystanders so that they do not remain indifferent when witnessing acts of aggression. Through such efforts, educational initiatives and appropriate interventions help build healthier relationships. Schools should be safe spaces dedicated to learning and respectful interaction. Combating bullying therefore requires public awareness, shared responsibility, and collective commitment. In this way, it becomes possible to uphold every student's dignity and support their holistic development.

KEYWORDS: Bullying. Aggressiveness. Cyberbullying. Dyslexia. Learning.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é responder as seguintes perguntas: Quais são os principais personagens envolvidos na prática do bullying? Em quais ambientes o bullying pode ocorrer? Quais dificuldades de aprendizagem um aluno disléxico pode encontrar no decorrer da vida estudantil?

Traremos a definição de bullying, os atos que envolve esse fenômeno e quais prejuízos podem trazer para a vida das pessoas envolvidas.

O bullying é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando não existe agressão física e sim de caráter psicológico, ou seja, quando estas estão ausentes. Caro leitor, no decorrer da leitura deste artigo você irá se deparar com algumas situações de bullying vivenciados pelas vítimas.

Falaremos também sobre vários ambientes onde pode ocorrer a prática do bullying, tais como: nas redes sociais, na escola e no trabalho; sendo de grande valia dizer que o bullying começa na infância chegando até a vida adulta.

O nosso interesse por este assunto surgiu da necessidade de procurar entender o que leva uma criança a ofender, a brigar e machucar a outra, depois de presenciarmos várias situações de agressão.

BULLYING

O bullying parte-se do conceito de desrespeito. O bullying envolve atos, palavras ou comportamentos prejudiciais com intenção de ferir ou machucar de forma repetitiva suas vítimas. Os comportamentos incluídos no bullying são variados: palavras ofensivas, difusão de boatos, humilhação, brigas, fofocas, exposição ao ridículo, acusações, isolamento, atribuição de tarefas, socos, chutes, ameaças, insultos, sexualização, agressões, ofensas raciais, étnicas ou de gênero.

Quando nos referimos a infância a prática do bullying é aleatório. Na juventude e na idade adulta as vítimas são escolhidas. Os bullies irão sempre encontrar na vítima alguma coisa que lhes chame atenção para que as ameaças e insultos comecem. As vítimas podem ser: gorda demais, usar óculos, andar de cadeira de rodas, aquela pessoa que trabalha muito bem, usar a roupa inadequada, ser passiva ou independente demais, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem socioeconômica ou orientação sexual diferente, gostar do chefe, ser simpático, ser quieto, etc.

O termo bullying é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocábulo inglês To bully, que significa agredir, intimidar, atacar. Se recorrermos ao dicionário, encontraremos as seguintes traduções para a palavra bully: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão bullying corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado pelo bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender.

[...] os comportamentos envolvidos no bullying são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, fofocas, ex-

posição ao ridículo, transformação em bode expiatório e acusações, isolamento, atribuição de tarefas pouco profissionais ou áreas indesejáveis no local de trabalho, ameaças, insultos, sexualização, ofensas raciais, éticas ou de gênero. (MIDDELTON- MOZ E ZAWADSKI, 200, p. 21)

Nesse contexto, o bullying pode ser considerado retrato da violência e da covardia estampadas diariamente no templo do conhecimento e do futuro de nossos jovens: a escola. É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um estudante, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis.

O bullying é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando estão ausentes. São considerados bullying diretos os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos. São atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos. O bullying indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adotados pelas meninas.

O termo "violência escolar" diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc. Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, para um sem número delas, a solução possível pode ser obtida no próprio ambiente escolar.

O bullying é um fenômeno tão antigo quanto a própria instituição denominada escola. No entanto, o tema só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 70. Tudo começou na Suécia, onde grande parte da sociedade demostrou preocupação com a violência entre estudantes e suas consequências no âmbito escolar. Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Berger, Noruega, iniciou nessa época um estudo que reuniu aproximadamente 84 mil estudantes, quase quatrocentos professores e cerca de mil pais de alunos. O objetivo de Olweus era avaliar as taxas de ocorrência e as formas pelas quais os bullying se apresentava na vida escolar das crianças e dos adolescentes de seu país.

Olweus 1978 oficializou, por tanto, o início dos trabalhos investigativos acerca dos problemas entre crianças em idade escolar- trabalhos que são realizados até hoje. A partir da década de 1980, Olweus iniciou estudos interventivos a fim de descobrir meios de prevenir o bullying [...] (MEIER, ROLIM, 2013, p. 15)

O bullying acontece quando há intenção por parte do agressor de ferir, humilhar e machucar a sua vítima, tanto de forma física ou psicológica. É bullying quando se provoca inúmeras vezes, partindo sempre da pessoa que se considera mais forte, deixando marcas profundas, causando grande sofrimento na vítima. Não é considerado bullying, discursão ou brigas isoladas. Se não houve a intencionalidade de causar ofensa. Momentos de raiva, discursão e xingamentos no auge de uma briga sem agressão física não pode ser considerado como prática de bullying.

O bullying acontece quando alguém que tem mais poder ou força agride com frequência outra pessoa, para faze-la sofrer: Más tem um detalhe o bullying nem sempre ocorre com uma pessoa agredindo a outra, pode ser um grupo agredindo outro grupo, ou um grupo agredindo uma só pessoa" (MEIER, M, ROLIM J. 2013, p.11).

BULLYING E A LEI

Você sabia que a prática de bullying é proibida pela Constituição Federal? Devemos respeitar cada um conforme sua individualidade, assim garantindo e exigindo respeito, direitos iguais a todos independentemente da cor, raça ou religião. Dando-lhe garantia de reparar danos materiais e morais assim punindo todos os envolvidos. Art 5°. Esse artigo tem uma importância enorme para combater ao bullying? Não? É muito simples: o artigo 5° da Constituição federal exige que a individualidade de cada cidadão seja respeitada e promete punição a qualquer um que desrespeite as diferenças entre os indivíduos.

O bullying direto são apelidos, agressões físicas, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos. Todas essas ações e atos são utilizados com frequência entre os meninos. Já o Indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos sendo mais adotados pelas meninas. O fenômeno bullying é, atualmente, uma das formas mais recorrentes de violência na escola.

No bullying direto há identificação do autor dos insultos ao das agressões. Isto é, o agressor pratica a ação de forma direta, seja ela física, verbal, moral, sexual, psicológica, material ou virtual. A vítima sabe identifi-
i
car exatamente quem cometeu o bullying. No bullying indireto, a ação é realizada por outras pessoas que não o mentor das agressões. Este pede para uma criança intimidar, espalhar fofocas, provocar, agredir fisicamente, humilhar e excluir outra de determinadas atividades, entre outras ações. (MEIER, ROLIM, 2013, p.34).

AGRESSORES, VÍTIMAS E ESPECTADORES.
Considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetitiva e durante algum tempo, as ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém de forma intencional e repetida, causa danos, fere ou incomoda outra pessoa, partindo dessa afirmação, pode-se identificar facilmente quem são os principais alvos de bullying.

As vítimas típicas são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral são tímidos ou reservados, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigido contra elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma "marca" que as destaca da maioria dos alunos [...] (SILVA, 2010, p. 37, 38).

Os principais alvos de agressões do bullying são aquelas pessoas frágeis tímidas de aparência física fraca, que não reagem os ataques físicos nem verbais e acabam se retraindo, tornando-se alvos de humilhações e agressões. Normalmente acontece com os alunos que tem características diferentes tais como: gorda, magras demais, sardas ou manchas na pele, deficiente físico e entre outros acabam deixando essas crianças e adolescentes com a autoestima lá em baixo sua confiança em si própria acabam não existindo, se afastando da sociedade tornando-se cada vez mais insegura e retraída.

Quando seguimos falando sobre as vítimas e os agressores do bullying surgem a nossa frente alguns dos perfis e para que se possa ajudar de fato é preciso conhecer cada perfil psicológico dessas pessoas. Segundo as pesquisas desenvolvidas por Olweus, "foi possível traçar o perfil de vítimas do bullying nas escolas. No caso das vítimas há dois tipos, as passivas ou submissas e as provocativas". (RUOTTI, ALVES, CUBAS, 2006, p.178).

No caso das vítimas passivas ou submissas elas são pessoas calmas, porém na maioria das vezes acabam sendo ansiosas demais e inseguras mais do que a média dos outros alunos, que agem com cautela, são prudentes, muito sensíveis e quietos demais. Geralmente os alunos que são vítimas de bullying acabam resultando em grandes transtornos na vida pessoal como: baixa autoestima trazendo uma visão negativa de si mesma. Na maioria das vezes acabam reagindo com choro ou até mesmo se afastando dos agressores e sentindo-se fracassados, sem nenhum interesse de conquistar amigos, se isolando do grupo, ficando solitário. Uma de suas características é que; essas vítimas não são agressivas, não provocam outros alunos e reprovam qualquer atitude violenta. "Já as vítimas provocativas são pessoas que apresentam, ao mesmo tempo, ansiedade e reações agressivas, podendo praticar bullying contra crianças mais fracas que elas". (RUOTTI, ALVES, CUBAS, 2006, p.179).
As vítimas provocativas são aquelas que sofrem agressões dos colegas e não conseguem responder aos xingamentos e as agressões de forma adequada, gerando uma enorme discussão ou até mesmo acabando em brigas quando são insultadas ou atacadas. Essas vítimas acabam reproduzindo todos os sofrimentos, traumas, transtornos que lhe causaram sobre vítimas menores e

mais frágeis que estão em situação de vulnerabilidade perante eles, esvaziando toda a sua raiva e traumas sofridos causando dor e sofrimento em outras pessoas. Sendo assim, acaba por gerar um círculo perigoso e vicioso, transformando o bullying em um enorme problema, com grandes proporções terríveis, dando origem a uma epidemia mundial ganhando poder dia após dia ameaçando a saúde e a convivência pública.
Os espectadores são aqueles alunos que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso: não saem em defesa do agredido, tampouco se juntam aos agressores. Podemos dividir os espectadores em três grupos distintos.

Espectadores passivos. Neste grupo encontram-se aqueles que, ao presenciarem cenas de violência ou que trazem embaraços aos colegas estão propensos a sofrer as consequências psíquicas, uma vez que suas estruturas psicológicas também são frágeis. (SILVA, 2010, p. 45 e 46).

Os espectadores passivos geralmente são aqueles que testemunham fatos de agressões, ou algumas cenas que presenciaram contra seus colegas e acabam assumindo essa posição por puro medo de um dia se tornarem alvo, passando a ser a próxima vítima, elas não concordam ou até mesmo repudiam qualquer tipo de atitude do bullies; mas no geral, acabam ficando de mãos atadas, pois recebem algum tipo de ameaça como: "fica na sua! caso contrário você é a próxima vítima". Por passarem por todos esses transtornos e pressões acabam se tornando pessoas vulneráveis, frágeis e trazendo consigo grandes problemas de saúde, as consequências, são psíquicos e psicológicos. Quando eles se submetem a essas atitudes é porque a sua estrutura psicológica já é fraca.

Olweus identificou outro tipo de agressor, o secundário. A principal característica desse agressor é não tomar a iniciativa nas agressões. Também definido como "agressor passivo", seria uma espécie de "cumplice", aquele que, a princípio não se envolve nas agressões, mas que assim que têm início toma parte, imitando o comportamento agressivo ou simplesmente cumprindo "ordens", do agressor principal. (RUOTTI, ALVES, CUBAS, 2006, p.179).

O agressor passivo, ou seja, os espectadores aqueles que assistiram as agressões sem tomar qualquer atitude em favor da vítima é tão culpado quanto o agressor, pois não se manifestou diante dos ataques, não demostrou nenhum desejo de inibir as agressões. Essas atitudes é um sinal positivo de quem concorda e apoia casos de agressões, quem se submete a esse comportamento, direto ou indireto acaba sendo um agressor seja ele cumprindo ordens ou até mesmo mantendo-se em silêncio, os outros alunos passam a ver o agressor como um modelo valente e destemido. Inclui-se nessa modalidade outra categoria que são os espectadores ativos.

Espectadores ativos estão inclusos nesse grupo os alunos que apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam "apoio moral" aos agressores, com risadas e palavras de incentivo. (SILVA, 2010, p. 46).

Esses alunos são inteligentes não participam diretamente das agressões contra as vítimas, mas dá todo apoio aos agressores, com palavras de incentivo e outras, se divertem com aquilo que estão vendo. É nesses comportamentos que podemos perceber verdadeiros agressores articulando ataques, disfarçados de bons moços. Tramam tudo, fazem o circo pegar fogo e depois tiram o corpo fora, simplesmente ficam observando tudo de longe sem o mínimo de remorso. Dentro dessa modalidade aparece mais um tipo de espectador chamado de neutro, que não se comove com toda aquela situação.
Espectadores neutros, dentre eles, podemos perceber os alunos que, por questão sociocultural advindos de lares desestruturados ou de comunidades que a violência faz parte do cotidiano, não demonstram sensibilidade pelas situações de bullying que presenciam [...] (SILVA, 2010, p. 46).

Nesse contexto podemos perceber que o meio em que esses alunos vivem, o sociocultural em que eles estão inseridos não os

comovem, muito menos se sente sensibilizados, com situações de bullying, pois acabam por presenciar violência com grande frequência, deixando seu emocional anestesiado. Na verdade, todos os espectadores de uma forma ou de outra acabam se omitindo diante dos ataques de bullying, que presenciam; desta forma a omissão acaba sendo uma ação criminosa e imoral de um acidente, a omissão de socorro, seja ela qual for é uma impunidade que só faz crescer ainda mais a violência e os atos de bullying.

VIOLÊNCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA EM VÁRIOS AMBIENTES: O BULLYING COMEÇA NA INFÂNCIA.

Na escola começa no pátio, o alvo são crianças frágeis, magras ou aquela criança tímida, quietinha, sendo esse o perfil da vítima. O que parece brincadeira acaba se tornando bullying, como apelidos, puxões de cabelo, esconder objetos e o que se chamava de gozação se tornou provocações causando sentimento que são levados pela vida toda passando pela adolescência e chegando a idade adulta, tornando-se pessoas rancorosas, agressivas e violentas.

A sociedade acredita que as crianças são boazinhas. Estudos comprovam que a afirmação é negativa, não basta ser criança para ser boazinha elas também têm instintos maus, percebe-se pelas suas atitudes e comportamentos através de um puxão de cabelo, beliscões e maldades com animais.

[...] O que a primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocionalmente e fisicamente o alvo da ofensa. (BALLONE GJ, MOURA EC Maldade da infância e adolescência).

Crianças que são vítimas de bullying têm reações acovardadas, evitam ir à escola, preferem ficar sozinhas, outras tem relações agressivas sempre na defensiva, mas o pior são as vítimas, que não se abrem, não procuram ajuda prefere sofrer sozinhas as agressões. Elas tendem a desenvolver, medo, pânico, depressão, distúrbios psíquicos. Essas crianças poderão não suportar os traumas sofridos e crescem com pensamentos negativos e com baixa autoestima tornando-se um praticante de bullying e até mesmo a cometer suicídio.

[...] No ambiente familiar a vítima apresenta sinais de evitação, medo ou receio de ir para escola, mas não o bastante, como dissermos, não procurar ajuda dos familiares, professores ou funcionário da escola. (BARROS, Bullying: É preciso levar a sério ao primeiro sinal).

Os pais devem estar alerta para o problema seja o filho vítima ou agressor, pois ambos precisam de ajuda e apoio psicológico. Os pais e familiares devem ter uma atenção especial porque a agressão pode passar despercebida, está sempre atento quando a criança comentar sobre as brincadeiras com colegas e principalmente se houver mudanças no comportamento.

BULLYING NA ESCOLA

As vítimas estão marcadas e visadas pelos agressores, os quais, quando agridem, sabem exatamente o que estão fazendo e como farão. Quando o agressor está pronto para agir, ele vigia a vítima e estuda cada detalhe para descobri o seu ponto fraco. As vítimas muitas vezes com medo ou por vergonha não procuram ajuda, e acabam guardando para si. A vítima perde a vontade de ir para escola, chegando a simular doenças e mal estar, chega a desenvolver depressão, até chegar ao suicídio. "As vítimas costumam ser mais frágeis, com algum traço que destoa do modelo culturalmente imposto ao grupo etário em questão, que pode ser físico ou emocional, como o caso da timidez" (BALLONE, 2005, p. 25).

Por serem frágeis não se encaixam no grupo dos valentões. As vítimas não sendo o padrão que os colegas impõem, acabam sofrendo o bullying. A prática do bullying se caracteriza por motivos alheios, causando distúrbios nas vítimas, as fazendo sentirem vergonha de si mesmos e gerando um forte sentimento de insegurança, o que lhe impede de falar sobre a violência que está sofrendo na escola, tendo o silencio como seu único aliado. "existem sinais que facilitam a identificação de quem está sofrendo maus tratos, tais como "agressividade, mal-estar na hora de ir as aulas, melancolia, notas baixas". (OLWEUS 1998 APUD NOGUEIRA, 2007, p.27). Muitas das vezes a vítima deixa transparecer alguns sinais que está sofrendo bullying, mas passa

despercebido pelos pais, professores e colegas de classe, as vezes pela correria do dia a dia ou quem consegue perceber chega a pensar que é frescura da vítima.
O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para implementação de projetos de redução do bullying no ambiente escolar. A participação de todos visam estabelecer normas, diretrizes e ações que reforcem que a prática de bullying não é saudável. Essas ações devem priorizar a conscientização geral de todos aqueles que estão envolvidos na escola.
O bullying é complexo e de difícil solução, portanto é preciso que o trabalho seja feito de forma contínua, podendo ser incluído no cotidiano/ rotina das escolas sendo alavancado ou sustentado com os temas transversais em todos os momentos no decorrer dos 200 dias letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo esclarecer alguns motivos pelos quais o bullying, está se alastrando cada dia mais e mais no ambiente escolar. Considera-se como práticas de bullying ofender, humilhar, espancar, espalhar boatos, fofocas, expor ao ridículo, acusar, isolar, dar socos, tapas, chutes, insultar, sexualizar ou fazer ofensas étnicas ou de gênero. Com todos esses aspectos tende-se a surgir as vítimas, os agressores e os espectadores. As pessoas que se constituem como alvos se sentem vulnerais, tem medo, vergonha possui uma autoestima baixa com grande chance de ficarem deprimidas tendo tendências a cometerem suicídios. Outros podem descarregar sua raiva, dor e sofrimento cometendo o ato de bullying em cadeia agredindo e ofendendo outras crianças que são menores mais frágeis.
Baseando-se nas pesquisas bibliográficas, chegamos a identificar que existem dois perfis de vítimas, as passivas ou submissas e as provocativas. Já na infância o bullying apresenta aspectos aleatórios, ao contrário na juventude e na idade adulta nesse período as vítimas são escolhidas. O agressor de bullying sempre vai encontrar algum motivo para praticar a sua maldade com suas vítimas, se são gordas, magras, inteligentes, quietas, usam óculos, se tem um estilo diferente e entre outras coisas que possa chamar a atenção do agressor. Nesse contexto, baseando-se nos estudos os educadores podem perceber quais motivos leva as crianças a praticarem atos agressivos e ofensivos contra outros colegas, a raiva, a inveja, a rejeição e até mesmo outros fatores sociais podem influenciar o agressor a cometer tamanha atrocidade. Brigas, brincadeiras inadequadas, apelidos, roubos e entres outros fatores que possam ofender e agredir ao outro é bem comum no ambiente escolar.
Esse tipo de modalidade agressiva é bem comum, e que pode ser vivenciado em várias escolas de ensino fundamental, na sala de aula, no momento do intervalo e até mesmo na hora da saída. Nesse século uma grande preocupação é uma modalidade que parte do bullying convencional, o Cyberbullying que tem a capacidade de usar o espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa (colega de escola, professores ou até mesmo pessoas desconhecidas), difamando, insultando ou atacando covardemente.
O cyberbullying é mais fácil para os agressores, por que podem fazê-lo de forma anônima nas diversas redes sociais, com conteúdos ofensivos e caluniosos, se dando por meio de ofensas públicas, escritas ou imagens depreciativas postadas nas redes sociais, bem como pelo envio de e-mails e mensagens via whatsapp.
No caso das pessoas que são portadoras da dislexia, o processo também é muito complicado, os medos e insatisfações vêm logo na infância, a aprendizagem é dolorida, o mundo se torna uma fantasia dentro da cabeça e assimilar as informações é muito difícil.
A dislexia é muito singela para quem ver e experiência de fora, mas para o portador é uma questão complicada para lidar no dia a dia. Exemplo disso é quando uma pessoa que possui dislexia faz um trajeto por vários meses e quando alguém solicita que ele faça o mesmo trajeto ele não consegue realizar a simples tarefa. Números, letras e aquisição de formulas é muito complicado para serem aprendidas por uma pessoa disléxica.
Por fim, este trabalho pode-se levantar algumas informações a respeito da dislexia e algumas dificuldades que ela carrega em si e conclusões sobre as vítimas, agressores, espectadores, e modalidades no qual o bullying está inserido. Porém sugerimos que

mais especialistas pesquisem, façam entrevistas com vítimas e portadores da dislexia para que os trabalhos de pesquisa possam crescer a cada dia, nos dando sempre mais suportes para falarmos e discutirmos a respeito desse assunto.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Fernando Ramos. Transtornos de ansiedade na infância e adolescência. São Paulo: Editora Casa Leitura Médica, 2010.

BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1994.

FRANK, Robert. A vida secreta da criança com dislexia. São Paulo: Editora M. Books do Brasil Ltda, 2003.

MEIER, Marcos; ROLIM, Jeanine. Bullying sem blá blá blá. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. Bullying: estratégias de sobreviver para crianças e adultos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2017.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência na escola: Um guia para pais e professores. São Paulo: Editora Andhep, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2010.

STELLING, Stella. Dislexia. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 1994.

ECONOMIA SOLIDÁRIA NA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: CAMINHOS EMOCIONAIS, AFEIVOS E ECONÔMICO

VALNEI DOS SANTOS SOUZA

RESUMO: este texto traz consigo uma reflexão sobre a economia solidária, na perspectiva de se pensar a economia por outro viés social. A tarefa da economia de enriquecimento, acúmulo e transformações que perpassam a individualidade humana, nesta proposta há a intenção de sobrepujar esta visão comum, pois está implícito o aspecto solidário, que contrapõe o acumulativo, ou seja, o enriquecimento que historicamente permeia as condições de vida e determina hierarquias sociais pensar em solidariedade, eleva a natureza para sair de si e repensar caminhos de uma economia muito mais ampla. Portanto, uma tarefa que deve ser destinada às instâncias educacionais, como verá nesta proposta através do Ver, julga e agir, como caminho de reflexão e ação. Quer dizer, as escolas, os métodos de ensino e os ciclos de aprendizagem, podem ser percursos importantes para se pensar uma economia solidária, que construa sociedades mais engajadas à vida como um todo e o texto propõe esta forma de pensar.

PALAVRAS-CHAVES: economia; solidariedade; escolas; alternativas.

ABSTRACT
This text presents a reflection on the solidarity economy, offering a perspective that views the economy through a different social lens. It seeks to move beyond the conventional view of the economy—often defined by wealth accumulation and transformations centered on the individual—by highlighting the aspect of solidarity. This solidarity stands in contrast to the accumulation-driven model of wealth creation that has historically shaped living conditions and social hierarchies. Embracing solidarity encourages us to look beyond ourselves and reimagine the path towards a much broader economic model. Consequently, this is a task that should be addressed within educational settings; as this proposal demonstrates, the "SeeJudge-Act" framework serves as a valuable pathway for reflection and action. In other words, schools, teaching methods, and learning cycles can play a crucial role in envisioning a solidarity economy that fosters societies more deeply committed to life in its entirety—a mindset this text advocates.

KEYWORDS: economy; solidarity; schools; alternatives.

INTRODUÇÃO

Para início de conversa sobre uma realidade: a financeira. Quando se fala de economia, de imediato se pensa em dinheiro e nas várias formas de fazer este dinheiro render. Sabemos que economia e seu conceito específico foi ganhando muitos contornos, na medida, em que, identificou-se o quanto este tema é controverso na história humana, o quanto os processos de se pensar seus efeitos, as relações entre os povos em seus territórios, seja pelo acúmulo de poucos e a não distribuição de renda para muitos. Quer dizer, o que não acontece de fato, no chão da realidade cotidiana, quando o assunto é fazer da economia uma aliada no combate à fome, contrário em sua forte atuação como financiadora de morte, como nas guerras vigentes.

UMA EXPLICAÇÃO SIMPLES E CONCEITUAL PARA REFLETIR

A forma aparentemente comum de se pensar a economia é que ela é a ciência que consiste na análise da produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Portanto, numa busca rápida no site aberto para pesquisa, prontamente lá diz: "a economia é o estudo das escolhas dos indivíduos e do que possibilita a compatibilidade nas escolhas de todos" (Wikipédia, 2025, n.p.).

Não esqueçamos que a palavra "economia" deriva da junção dos termos gregos "oikos" (casa) e "nomos" (costume, lei) resultando em "regras ou administração da casa, do lar". A economia de Francisco e Clara anunciada pelo Papa Francisco nos insere à "Casa Comum" (Laudato Si, 2015), pois a Encíclica do Pontífice Francisco (Bispo de Roma) inspirada em outro Francisco, nos faz ver que esse cuidado diz respeito àquilo que é comum a todos. Remete ao paradigma do

cuidado. Observe que, evita-se Domus, que significa casa em latim, no entanto, traduzido também para doméstico. Curioso é que "oikos" do Grego também significa casa, decorre perguntar: de qual casa estamos falando? Daí o Papa escolhe referir-se ao Planeta, num sistema Solar entre outros Planetas, que, sequer podemos nos mudar. Possivelmente acrescentemos ao nosso individualismo, pois a "casa comum" apontada pelo Papa Francisco em sua Encíclica, Laudato Si', por exemplo, nos alerta quanto à preocupação com a Mãe Terra, e o quanto a estamos destruindo, em busca de uma economia vociferante e embebecida de ganância dos investimentos improdutivos, doravante, cada vez mais virtuais, tornando pouquíssimos em bilionários. Portanto, diante deste "nomos" = costumes, seja de leis utilizadas para o controle do capital nas mãos de poucos, urgentemente se buscar alternativas de uma economia que planifique de fato e de direito, que crie um horizonte na perspectiva de se incluir, ampliar condições e possibilitar participações.

VER A REALIDADE SOBRE OUTRO PRISMA (PERSPECTIVA DO VER)

São sinais de novos rumos, de se pensar a economia com finalidade diferente, sobretudo, à luz de outra perspectiva, que não a dos investidores solitários, como já existe. Em contrapartida, busca-se diálogos e convergências, nestas vertentes sobre a educação financeira. Economia Solidária, no campo das relações sociais, técnicas, mercadológicas e a economia de Francisco e Clara, esta, por sua vez, advinda das preocupações pastorais para contrapor a lógica exploratória dos poderosos, estruturando-se como forma de dar respostas diferentes há uma contínua mecanização da vida humana. As comunidades e suas instituições, sofrem com o acúmulo do capital no controle das grandes corporações e a precarização de todos os serviços básicos, a escola pública por exemplo, são atingidas por vontade política de reduzir recursos ou desviá-los para manutenção de outros interesses, principalmente eleitoreiros.

A falta de um olhar mais crítico decorre da ausência de uma visão de mundo, que, entenda-se como coletivo imerso num problema que atinge a todos e todas da periferia, seja educação privada principalmente pública. O "apostilamento" do ensino privado para tornar alunos e alunas eficientes em resolver, por meio de funções, qualquer problema, em vista de um futuro cargo promissor, ou seja, a mecanização para ser utilitário (a) no capitalismo neoliberal. Não obstante, a isso, o déficit na educação pública, criando abismos ainda maiores das futuras gerações em poder participar por igual nesta disputa, por si só, desumana.

Esta precária realidade da educação periférica brasileira sempre foi projeto da elite (predominante no controle dos meios de produção) para continuar sendo assim, exemplos não faltam como EJA (Educação para Jovens e Adultos) sempre em risco de muitas escolas à noite fecharem. Quem são os alunos e alunas atingidos, adultos que voltam às escolas para completarem seus estudos do período fundamental e médio, para manterem seus empregos e ou poder concorrer a um cargo interno na empresa que aceita somente quem tem segundo grau completo. A EJA é um clássico exemplo do que não deveria acontecer quanto, a redução a cada ano de números de alunos e professores, neste período. O conjunto de cidadãos que são mantidos (as) na interminável necessidade de sobrevivência com baixos salários e ataques aos direitos trabalhistas cresce e ou ficamos longe de erradicar, mas esta estatística.

A ECONOMIA SOLIDÁRIA EM SENTIDO AMPLO.

A economia solidária é um modo específico de organização de atividades econômicas. Ela se caracteriza pela autogestão, ou seja, pela autonomia de cada unidade ou empreendimento, e pela igualdade entre os seus membros. A relevância de tratarmos sobre economia não reflete somente para os aspectos do enriquecimento acumulativo, muito embora, seja sempre uma motivação imediata. No entanto, pensar sobre economia sempre varia, a depender da necessidade de indivíduos e grupos, conforme suas realidades socioculturais, sobretudo, em suas consequências como desigualdades e o acúmulo de capital em mãos de pouquíssimos, tornando-se um problema a ser enfrentado com políticas públicas em parceria

com a economia solidária.
Ao falarmos de economia precisamos olhar como sentido do bem comum, transformar as individualistas perspectivas econômicas para uma ampla mudança comportamental, através de uma educação financeira, como solução e não como um fardo. Investir a longo prazo, na educação básica curricular, alternativas saudáveis e interessantes para enfrentar, com estratégias, os desafios de minimizar às terríveis consequências da falta de condições históricas nas estruturas educacionais, propositalmente advindas das explorações desde o período colonial até nossos dias nas periferias brasileiras.
Quer dizer, a alternativa ao que parece é incluir nas estruturas educativas um senso de corresponsabilidade e solidariedade para combater as desigualdades, vivenciadas desde a educação fundamental no país e no mundo. Por conseguinte, pensar uma economia solidária como um viés de solução possível à falta crônica de políticas mais consistentes, coerentes com a população, sobretudo periférica. Às cooperativas nas periferias são um sinal desta busca de inclusão socioeconômica, como nos diz Tiaraju Pablo, no livro Reflexões Periféricas: propostas em movimentos para a reinvenção das quebradas (ORG. 2021), em específico, no texto: Mulheres periféricas: lutas comuns, frentes diversas:

"A redução da desigualdade econômica de gênero leva a redução da pobreza em geral. As mulheres costumam compartilhar suas rendas com suas famílias e investir em pequenos negócios, promovendo o desenvolvimento da economia local da comunidade". (NATALY, SHEYLA e SHIRLENI, 2021, p. 74)

Por caminhos de reconstruir uma forma de econômica e de ampliar possibilidades e reconstruir as vidas periféricas, porque elas também importam "vidas" com mais autonomia no combate à fome, às desigualdades sociais do dia a dia, a economia de Francisco e Clara sinaliza para estes aspectos do cotidiano, ser mais que reflexões e perspectivas, mas uma ação, concreta e disseminada nas comunidades eclesiais da "casa comum". Não somente nas comunidades, que estejam nas discussões institucionais públicas e privadas, fomentando e gerando condições de prospectar transformações positivas, por meio de uma economia que não aliene e ou escravize, mas liberte e salve vidas.

A ECONOMIA SOLIDÁRIA PENSADA NAS ESCOLAS. (PERSPECTIVA DO JULGAR)
A COVID-19, infelizmente escancarou ainda mais a desigualdade brasileira quanto, ao acesso aos elementos fundamentais (cf. CF1988) à moradia, educação, saúde, segurança. No entanto, nas escolas públicas das periferias, de maneira gritante, o isolamento social, como prática de medida de segurança para impedir que o vírus se expandisse, revelou o cenário histórico, de fome, descaso, indiferença e, sobretudo, de morte, crise total a que foram acometidos, nos quatro pontos da nação.
A pandemia afetou significativa e letal às estruturas essenciais, chegando às crises de ordem geral. De acordo com os dados, o número se refere ao período de 2020 a 2022, que engloba a pandemia de Covid-19, e representa um aumento de 14,6 % em relação ao levantamento dos anos anteriores. As causas da fome no Brasil, se apresenta na pandemia, com variadas motivações, como nos mostra o parágrafo do Texto-Base da Campanha da Fraternidade:

"Os fatores climáticos, as guerras e os desastres naturais de todas as espécies, por mais impactantes que sejam, estão longe de constituir as únicas causas da miséria e ada fome. Para compreender corretamente esta questão, é necessário considerar o conjunto das suas causas:46. Estrutura fundiária. 47. Política agrícola perversa. 49. Desemprego e subempregos". (CNBB, 2023, nº 45),

No "chão da escola" à solidariedade gerou compartilhamentos de Cestas básicas para combater situações de extrema falta do que comer nas casas das famílias dos alunos mais carentes. Os professores tiveram que ampliar doações, em caráter emergencial para possibilitar que família obtivessem alimentos para suas manutenções e sobrevivências. Não bastasse, a violação deste direito elementar que é alimentação a educação sofreu um duro golpe, pela falta de equipamentos eletrônicos nas famílias, para acom-

panhar as aulas online.
O déficit educacional é um retrato do Brasil a passos largos para sua transformação social, a pandemia e a polarização expressam um "ontem e hoje" de um país a quem do seu potencial.
Demonstra que "no Brasil, 53,2 % das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíram, no mínimo, o ensino médio completo em 2022. Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2 %, no mesmo ano". (IBGE (2022)
Portanto, o desafio é enorme, dada a proporção gigantesca de problemas, em níveis históricos, para se pensar como unir: educação + economia + solidariedade na fonte, na base, na estrutura, na gênesis da formação de nossa sociedade, como esperança e como ações concretas para serem eficazes, na transformação de vidas: precárias em prósperas, vidas pobres em bem estar, em individualismos financeiros para solidários.
Em seu livro Ladislau Dowbor (2024), resgatar a função social da economia nos diz sobre Antônio Martins ao nos apresenta-lo: "o capitalismo está morrendo", sustenta este livro. A ideia soa estranha numa época em que é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do sistema. Mas este mesmo autor, desenvolve sua hipótese com notável rigor ao mesmo tempo faz um convite à ação política".
Ação política, discutir tais conjecturas, num contexto tão recente de polarização sociopolítica brasileira, deve parecer tarefa bem áspera. Os ataques à educação e aos seus profissionais, os levando a precarização salarial e reconhecimento social, não mais de prestígio, mas como doutrinários, expressado por uma, de fato, minoria, que se utiliza de robôs virtuais para implantar "fake news", promovendo uma espécie de "cancelamento" na reputação dos profissionais de educação, requer repensar a escola com sua profícua função social, como em disse Mário Sergio Cortella (2024), numa ocasião em vídeo: "a escola transformou-se em tudo", pois, sua característica ampliou-se para todas as necessidades sociais, nela tudo é posto para acudir às necessidades das famílias que são atendidas em campanhas vacinais, saúde bucal, em catástrofes, como base de votação em período eleitoral, para eventos culturais.
Não seria diferente quando a escola precisou mobilizar-se no período de pandemia da covid-19, nos quais, os casos de insegurança alimentar aumentaram e neste quesito vemos o quanto às famílias, não somente precisam de uma educação de qualidade, mas de se repensar outros aspectos que perpassam pela educação financeira quando destaca frequentemente, em sua carta o clamor ambienta e social: "aos gritos da Mãe Terra e dos povos", dada preocupação pela casa comum, que está" ficando em ruínas", posicionando-se: "não a uma economia de exclusão e desigualdade. Esta economia mata (cf. Evangelli, uma economia que combata a violência financeira, seja denunciada e que promova o bem viver". (PAPA FRANCISCO, 2024).
Para tanto, a educação financeira, e a perspectiva da economia de Francisco e Clara, pode ser discutida, refletida no âmbito da educação formal. Em escoa particulares se tem a educação financeira, em muitas, desde a educação infantil. Em relação à escola pública está muito timidamente. Por funcionar em sistema de rede de ensino, seja Estadual e Municipal, as discussões e implementações estão postas, mas não amplamente discutidas.

A ESCOLA DO PERÍODO NOTURNO, REGULAR E EJA (PERSPECTIVA DO AGIR)

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) torna-se um público, de maneira imediata e, quizás, mais urgente ao diálogo sobre esta ótica da economia solidária, pois muitos são trabalhadores, assalariados (as) e autônomos, jovens que vão para o período noturno por conta dos programas de jovens aprendizes entre outras necessidades, ter de ajudar nas despesas familiares. Neste ambiente as propostas, preocupações e possibilidades são mais pertinentes aos debates e prospecções sobre as finanças. Não obstante, sem jamais esquecer a exploração econômica na história colonial brasileira, as sequelas do imperialismo europeu, tão presente na sociedade hoje, quanto à precarização do trabalho, da falta de renda de muitas famílias, a desestruturação familiar.

Pensar em alternativa de mudar esta lógica econômica hegemônica capitalista elitizada fica cada vez mais evidente e urgente, pois este público adulto continua na esteira da exploração neoliberal. Por conseguinte, a "educação financeira: necessária e urgente", como nos aponta Ana Carolina, Augusto Luís e Ricardo Pereira em seu texto: Educar para novas economias no livro: Realmar a Economia (2023, p. 121), nos conduz ao aspecto interessante quanto ao caráter em que as questões financeiras precisam ser repensadas:

"É importante saber que a educação financeira não precede a crítica ao modelo. Ela necessita estar assentada em bases sólidas de construção de uma sociedade mais justa, e, desse modo, deve ser instrumento de humanização..." (ANA CAROLINA, AUGUSTO LUÍS E RICARDO PEREIRA, p.124).

É, por assim dizer, uma preocupação que podemos incluir às instituições públicas de ensino para este debate ser dinamizado, para a adequação e reformulações das práticas pedagógicas, nos PPP's (Plano Políticos Pedagógicos) e, planos de aulas dos profissionais da educação, inteirando-se sobre esta temática e participando da construção de uma educação financeira embrionária e consistentes com os anseios de transformar, para o bem viver, um futuro que esteja muito mais presentes e participativos nas relações diárias das famílias, como continua a dizer no texto:

"É preciso, dentro da educação financeira, questionar o modelo finaceirizado (o capitalismo improdutivo dos estudos do economista Ladislau Dowbor), propor um olhar para as comunidades que fortaleça sua atuação política, pois, assim, a educação financeira florece". (LADISLAU DOWBOR, 2024, p.

Portanto, as escolas públicas, em seus espaços organizativos, de iniciativas criativas, em suas propostas pedagógicas podem e devem promover este tema, com a responsabilidade que a educação exige, humanização das práticas escolares e na vida, gerando harmonia no que se pensa, diz e faz. Prospectando ideias os objetivos profissionais futuros, possam contemplar a solidariedade na busca do sucesso profissional, social almejado.

Nesta temática a educação financeira, a economia solidária, se tornam embrionárias e não preocupações estratégicas de contenção de riscos e ou pior, agentes contínuos da manutenção das desigualdades. Tais propostas de se pensar a economia, podem ser lecionadas em aulas, projetos de cunho lúdicos e sociais, para além das resoluções de fórmulas e conceitos matemáticos, nas maneiras de aprender para que as competências, habilidades e capacidades de resoluções atinjam à sociedade equitativamente. Podemos de dizer, que não é tarefa somente para educadores da matemática, a economia solidária perpassa e torna-se possível ser discutida, trabalhada, nas demais áreas do saber, dos componentes curriculares escolares, com dinamismo, criatividade e sem apelativos ortodoxos, doutrinários e sugestivos para execução de meras funções sociais, ao contrário, ampliar a maneira de se compreender gestão política, financeira, doméstica e ou micro empreendedora, em nossas periferias, gerando nos bairros uma dinâmica econômica local, descentralizando as "Farias Limas" do poder econômico tradicional exploratória, possibilitando autonomias e engendrando um Ethos (ética) que qualifica e propõe equidade.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS POSITIVAS

A sociedade desde cedo quando se pensa na educação básica fundamental, busca-se potencializar compreensões de mundo, em que, o progresso seja mútuo, economia inclusiva, lucro repartido e usufruto dos recursos, de maneira responsável. Contudo, o coletivo valorizado, rompe o histórico acúmulo eurocêntrico hegemônico, que mantém a exclusão social e dependência financeira, como mecanismo classista.

A culturalidade, a autoestima, as parcerias, o estudo, a busca por ampliar dinamizar e criar, são frutos, postos na mesa da partilha a comemorar as conquistas, na manutenção de momentos celebrativos dos resultados alcançados, das modificações e alterações provenientes das lutas sociais. Nas periferias predominam as influências Afro-ameríndias e seu dinamismo, afetivo, festivo e

criativo. Nos bairros, por exemplo, as festividades são horizontalizadas, ou seja, a própria comunidade gera a comemoração e nela a economia autônoma engendra uma troca. Os carnavais populares, blocos de rua são um grande exemplo dessa capacidade. Porém, as escolas estão possibilitando esta relação através do dia da família na escola, as feiras de conhecimento, de maneira tímida e sem um viés comercial, a não ser para APM escolar. Ao se reconhecer estas condições de parcerias família, escola e associação de moradores aumentam as chances de uma economia solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar as possibilidades de se constituir boas relações, sobretudo quando elas perpassam no cotidiano, seja escolar, do trabalho, na família, a de se considerar os desafios, os desafetos, porém o que se pode levar em conta é a maneira de possibilitar que as relações, desde a escola, possam fundamentar uma economia solidária que transforme vidas. Observando e ponderando as contribuições, espontâneas, ora a partir, das questões que este texto suscita, faz-se necessário lançar outro olhar para a própria sociedade brasileira, paulistana, em específico, nota-se a grandiosidade do quanto é possível se pensar em políticas públicas, iniciativas dos grupos filantrópicos, das ações de instituições que promovem transformações sociais e não a considerar um jeito econômico solidário, horizontalizado e que podem ser potencializados.

A economia tradicional, mercadológicas que dinamizam os setores financeiros, bancários e comerciais, das grandes corporações, parecem alimentar, ad eternum, uma condição de vida piramidal, exploratória, mas quando se há possibilidade de construir formas, mais que alternativas, e sim, abrangentes de transformação social, cognitiva e emocional nas pessoas e por gerações, saímos da utopia e contribui-se para uma realidade castigada pela desigualdade histórica. Portanto, por que não olhar para as escolas como espaços possíveis de se pensar não somente uma educação financeira individualizada e sim uma economia solidária, por meio de políticas econômicas distributivas e organizadas para o bem comum. As escolas podem e conseguem, nas instâncias públicas, começar este diálogo. A economia não se restringe a ela mesma, no entanto, sua função que faz necessário endereçar aos interesses, sobretudo coletivo, ou seja, ao bem comum.

REFERÊNCIAS

Dowbor, Ladislau. Resgatar a função social da economia. Uma questão de dignidade humana. São Paulo. Ed. Elefante. Outras Palavras, 2022.

Brasileiro, Eduardo Org. Realmar a economia: a economia de Francisco e Clara. São Paulo-SP. Ed. Paulus, pag. 121, 124, 2023.

D'Andrea, Tiajaru Pablo org. Reflexões Periféricas: propostas em movimentos para a reinvenção das quebradas. São Paulo, Ed. Dandara: Centro de Estudos Periféricos, 2021.

Francisco, Papa. Carta encíclica do Papa Francisco. Laudato Si'- sobre o cuidado da casa comum. Libreria Editrice Vaticana. Tradução CNBB. São Paulo, 2ª Edição, Editora Paulus, 2019.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Campanha da Fraternidade 2023 – Fraternidade e Fome. Texto-Base: Brasília, Edições CNBB 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br – IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estística).

Articulação Brasileira pela Economia de Francisco e Clara: denúncias às violências financeiras e anúncio de economias para o bem viver. Belo Horizonte-MG, ABEFC, 2023.

O PAPEL DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

VANESSA SILVA DE BARROS

RESUMO
Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do papel dos jogos e da ludicidade na socialização de crianças com TEA. Justifica-se esse trabalho por notar que a presença de atividades voltadas ao prazer e à imaginação acompanha a humanidade desde épocas muito antigas. Elas carregam um legado cultural valioso e exercem influência em todas as etapas da existência. Por essa razão, precisam ser reconhecidas, preservadas e incorporadas ao processo de formação dos estudantes. Nesse contexto, jogos e ações recreativas passaram a ocupar espaço relevante também no acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, tornando-se cada vez mais essenciais nas práticas educativas. Esse tipo de vivência favorece o desenvolvimento da identidade, da independência e do amadurecimento infantil. O objetivo desse artigo científico é reconhecer que os jogos são grandes aliados no desenvolvimento das crianças, fundamentalmente as com TEA.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ludicidade; TEA.

ABSTRACT
This article aims to explore the role of games and playfulness in the socialization of children with ASD (Autism Spectrum Disorder). This work is justified by the observation that activities focused on pleasure and imagination have accompanied humanity since ancient times. They carry a valuable cultural legacy and exert influence at all stages of existence. For this reason, they need to be recognized, preserved, and incorporated into the educational process of students. In this context, games and recreational activities have also come to occupy a relevant space in the support of children with Autism Spectrum Disorder, becoming increasingly essential in educational practices. This type of experience favors the development of identity, independence, and child maturation. The objective of this scientific article is to recognize that games are great allies in the development of children, fundamentally those with ASD.
KEYWORDS: Games; Playfulness; ASD.

INTRODUÇÃO

Conforme aponta Piaget (1975, p. 81), "o ato de brincar fortalece a confiança das crianças, permitindo que avancem em suas descobertas de maneira inventiva e contribuindo para a assimilação de modelos sociais". Essa afirmação evidencia que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um instrumento essencial de construção do conhecimento, capaz de favorecer a autonomia, a criatividade e a interação com o meio. A partir dessa perspectiva, compreende se que a escola deve assumir o compromisso de promover experiências lúdicas diversificadas, pois o brincar torna o aprendizado mais significativo, prazeroso e conectado às necessidades reais da infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reforça essa concepção ao destacar que, por meio de ações lúdicas, a criança estabelece vínculos afetivos, desenvolve sua percepção de si mesma e amplia sua compreensão do ambiente em que vive. O documento ressalta que jogos e brincadeiras devem fazer parte constante da rotina infantil, não como atividades secundárias, mas como estratégias pedagógicas centrais para o desenvolvimento integral (BRASIL, 1998). Dessa forma, o brincar é reconhecido como linguagem, expressão e forma de comunicação, permitindo que a criança explore o mundo, experimente papéis sociais e construa conhecimentos de maneira ativa.

Quando se busca compreender o modo de ser e de agir de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebe se que o processo de aprendizagem envolve características próprias, exigindo atenção a elementos como o toque, a observação, a repetição, a previsibilidade e a ação concreta. Esses aspectos diferem do comportamento adulto e, muitas vezes, também do comportamento de outras crianças, o que torna fundamental que o professor observe cuidadosamente as formas de interação e expressão de cada

criança. Quando esses elementos são estimulados de maneira intencional, o brincar se transforma em um caminho privilegiado para ensinar, pois respeita o ritmo individual, favorece a comunicação e amplia as possibilidades de participação.

Nesse sentido, Carvalho (1992) ressalta que, por meio das brincadeiras, as crianças ampliam sua identidade, convivem com outras pessoas, constroem relações afetivas e exercitam a imaginação. Para crianças com TEA, essas experiências podem ser ainda mais significativas, pois contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção compartilhada, da interação social e da capacidade de simbolizar. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, mas um recurso terapêutico, pedagógico e social, capaz de promover inclusão, fortalecer vínculos e ampliar repertórios comportamentais.

Assim, ao reconhecer o brincar como eixo estruturante da educação infantil e como ferramenta essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA, a escola assume um papel fundamental: criar ambientes acolhedores, ricos em estímulos e organizados de forma a permitir que cada criança explore, experimente, crie e se expresse. O lúdico, quando planejado com intencionalidade pedagógica, torna se um instrumento de inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a experiências que promovam aprendizagem, autonomia e bem estar.

O TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista costumam enfrentar desafios para compreender e seguir regras sociais, o que afeta diretamente a convivência com outras crianças. Muitas vezes, elas não conseguem participar plenamente das brincadeiras ou atividades coletivas porque suas formas de interação não se alinham aos padrões sociais esperados. Como resultado, é comum que apresentem dificuldades para estabelecer vínculos com os colegas, o que pode gerar momentos de afastamento e solidão.

Na Educação Infantil, essa situação tende a ser ainda mais evidente: as outras crianças, por não compreenderem os comportamentos do colega com TEA, acabam não conseguindo estabelecer comunicação — seja verbal ou não verbal. Isso contribui para que a criança com TEA fique isolada durante jogos, recreações ou atividades compartilhadas ao longo da rotina escolar.

Para que a inclusão aconteça de forma real, é essencial que exista aprendizagem significativa. Isso exige uma revisão do conceito de currículo, que não deve se limitar ao conteúdo acadêmico tradicional. O currículo precisa abranger experiências que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os alunos, com ou sem deficiência. Assim, atividades relacionadas à vida diária podem compor o currículo e, em alguns casos, constituir os próprios conteúdos a serem ensinados (Ropoli, 2010).

O TEA manifesta-se antes dos três anos de idade e acompanha o indivíduo ao longo da vida, embora seus sinais possam se transformar com o tempo. Algumas crianças demonstram indícios já no primeiro ano de vida; outras só apresentam sinais mais claros por volta dos dois anos ou até mais tarde. Há crianças que se desenvolvem dentro do esperado até os 18 ou 24 meses e, então, interrompem o avanço ou perdem habilidades já adquiridas.

Com o passar dos anos, adolescentes e jovens adultos com TEA podem enfrentar obstáculos para manter amizades, comunicar-se adequadamente ou compreender comportamentos esperados em ambientes escolares e profissionais. Muitas vezes, procuram serviços de saúde por apresentarem condições associadas, como ansiedade, depressão ou TDAH, que são mais frequentes em pessoas com TEA.

O diagnóstico não é simples, pois não existe exame laboratorial capaz de confirmá-lo. Ele depende da observação cuidadosa do comportamento e do desenvolvimento da criança. Embora seja possível identificar sinais já aos 18 meses, muitas crianças só recebem diagnóstico definitivo mais tarde — algumas apenas na adolescência ou na vida adulta. Esse atraso impede que recebam intervenções precoces, fundamentais para o desenvolvimento.

Os tratamentos disponíveis buscam minimizar sintomas que prejudicam a autonomia e a qualidade de vida. Como o TEA se manifes-

ta de maneiras muito diversas, cada pessoa apresenta um conjunto único de habilidades, desafios e necessidades. Por isso, os planos de intervenção são individualizados e envolvem diferentes profissionais. Essa é uma das razões pelas quais o diagnóstico precoce na Educação Infantil é tão importante.

Não existe uma única causa para o TEA. Fatores ambientais, biológicos e genéticos podem aumentar a probabilidade de seu surgimento. O TEA, de origem multifatorial, compromete de forma precoce e contínua áreas relacionadas à comunicação social e ao comportamento, afetando também a aprendizagem, a adaptação às rotinas e a socialização.

O aumento expressivo de diagnósticos tem sido associado a maior exposição a fatores de risco, ampliação dos critérios diagnósticos e maior preparo dos profissionais para identificar sinais e realizar o diagnóstico. Independentemente da causa, o tema ganhou relevância social, especialmente pelo crescimento do número de pessoas que reivindicam seus direitos e buscam serviços especializados e escolas inclusivas.

No contexto escolar, o TEA passou a receber mais atenção devido à sua presença na mídia e às políticas públicas brasileiras. Desde 2008, estudantes com TEA são considerados público da Educação Especial, e, em 2012, a Lei nº 12.764 reconheceu oficialmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Apesar disso, pesquisas nacionais sobre o tema ainda são escassas, como apontam Cabral e Marin (2017), reforçando a necessidade de mais estudos e divulgação de práticas inclusivas.

As dificuldades relacionadas ao TEA não significam incapacidade total de interação. É fundamental observar como essas crianças participam das atividades, levando em conta o contexto, o tipo de tarefa, a mediação docente e a dinâmica do grupo. Em alguns casos, a criança pode demonstrar comportamentos funcionais, mas pouca iniciativa social; em outros, pode ter boa resposta, mas dificuldade de compreensão verbal ou uso da linguagem. Cada particularidade reforça a importância de uma mediação pedagógica adequada, capaz de ampliar as oportunidades de interação.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

O comportamento de algumas crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode representar obstáculos no ambiente escolar, especialmente quando suas manifestações estão relacionadas à ansiedade, frustração ou dificuldades sensoriais. Em muitos casos, sons intensos, mudanças inesperadas na rotina, excesso de estímulos visuais ou mesmo interações sociais complexas podem desencadear reações que não são imediatamente compreendidas pelos adultos. Nem sempre é possível identificar o que provocou determinado comportamento, o que torna mais complexa a intervenção e a escolha de estratégias eficazes. Por isso, compreender o aluno com TEA exige sensibilidade, observação contínua e uma postura pedagógica que valorize a singularidade de cada criança.

A inclusão escolar é, por essência, um projeto profundamente humano. Seus defensores ressaltam que todas as crianças têm valor, pertencem à comunidade e merecem participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas diferenças. A convivência com a diversidade é um dos pilares da educação contemporânea, pois ensina respeito, empatia e compreensão das singularidades de cada indivíduo. Quando a escola acolhe diferentes modos de ser, ela amplia sua função social e se torna um espaço de formação integral, onde cada estudante aprende não apenas conteúdos, mas também formas de coexistir no mundo.

A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforça esse princípio ao afirmar que a educação é um direito da pessoa com deficiência, garantindo um sistema inclusivo em todos os níveis, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O texto legal destaca que a escola deve favorecer o desenvolvimento máximo das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais do estudante (BRASIL, 2015, Art. 27). Assim, a inclusão não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um compromisso ético e jurídico que orienta práticas, políticas e decisões institucionais.

Ao mesmo tempo, as famílias desejam que seus filhos com deficiência vivenciem ex-

periências comuns da infância: construir amizades, brincar, conversar, imaginar o futuro e criar laços duradouros. Para elas, a escola não deve ser apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente de convivência, pertencimento e desenvolvimento emocional. Quando a inclusão funciona, ela transforma não apenas a vida da criança com TEA, mas também a cultura escolar, tornando-a mais acolhedora e sensível às diferenças.

A discussão sobre inclusão costuma ser carregada de emoção, o que torna difícil analisar criticamente sua prática. Quem questiona a inclusão geralmente não contesta seus valores, mas sim sua efetividade. Argumentam que a educação especial surgiu porque algumas crianças não aprendem por métodos tradicionais ou por meio de um currículo padronizado. Elas precisam de abordagens específicas, elaboradas para seus estilos de aprendizagem. Professores especializados recebem formação para atender essas necessidades, enquanto a sala regular é estruturada para o aluno típico. Essa tensão entre o ideal inclusivo e a realidade escolar gera debates importantes sobre como garantir que todos aprendam de forma significativa.

Com a crescente padronização das escolas — impulsionada por exigências de avaliação e desempenho — surge a dúvida: como adaptar um currículo uniforme para atender estudantes com necessidades tão diversas sem comprometer os resultados da instituição? Além disso, muitos educadores questionam se o foco excessivo no desempenho acadêmico não está afastando a inclusão de seu objetivo principal: promover convivência, aceitação e socialização. A escola, ao priorizar indicadores, pode acabar negligenciando dimensões humanas essenciais, como acolhimento, escuta e construção de vínculos.

O primeiro passo para que a inclusão funcione de forma consistente é investir na formação docente. Embora cursos de pedagogia e educação especial coexistam nas universidades, raramente há integração entre eles. É necessário que esses programas dialoguem, compartilhem práticas e preparem os futuros professores para trabalhar com uma variedade de perfis de alunos. Em outras palavras, o ambiente universitário deve refletir a realidade das salas de aula inclusivas, oferecendo experiências que aproximem teoria e prática, promovam reflexão crítica e desenvolvam competências para lidar com a diversidade.

Crianças e jovens no espectro do autismo dependem fortemente de rotina para compreender o mundo ao redor. Por isso, momentos pouco estruturados — como recreio, intervalo ou almoço — podem ser especialmente desafiadores. Nesses períodos, as regras sociais são mais implícitas, o ambiente é mais imprevisível e o nível de estímulos é elevado. Além disso, estudantes com TEA geralmente precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades de comunicação e interação social. Muitos desejam fazer amigos, mas não possuem as habilidades sociais esperadas, o que os deixa vulneráveis a situações de bullying, especialmente quando os colegas não compreendem ou não aceitam o autismo.

Diante desse cenário, a escola precisa assumir uma postura ativa: criar ambientes estruturados, promover mediação social, orientar os colegas sobre respeito às diferenças e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada estudante. A inclusão, quando vivida de forma autêntica, transforma a escola em um espaço de humanidade, onde todos aprendem com todos.

A IMAGINAÇÃO E A AÇÃO

Partindo da ideia apresentada por Vygotsky (1998), de que a imaginação nasce da ação, compreende se que atividades como cantos tradicionais, jogos e manifestações culturais funcionam como instrumentos que impulsionam o aprendizado. Essas experiências permitem que a criança desenvolva capacidades essenciais para sua vida diária, como inventar, transformar, criar imagens mentais e, a partir disso, construir elementos fundamentais da própria identidade.

Nesse cenário, crianças com Transtorno do Espectro Autista precisam receber estímulos variados — gestos, sons, palavras, movimentos, desenhos e imitações. Cada um desses recursos, quando associado ao brincar, abre caminhos para diferentes modos de expressão: falar, representar, cantar, experimen-

tar sons ou produzir imagens (KISHIMOTO, 2010). Assim, observar e interagir com a criança torna se indispensável para compreender seu processo de aprendizagem, já que sua relação com o ambiente — seja a escola, a família ou o convívio social — influencia diretamente sua formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o convívio social e as práticas lúdicas constituem pilares essenciais das ações pedagógicas na Educação Básica. O documento reforça que o momento de aprender pode coincidir com o momento de brincar, fazendo do lúdico um elemento decisivo para o avanço intelectual e emocional dos estudantes (BRASIL, 2018). Dessa forma, percebe se que o brincar dentro da escola oferece inúmeros benefícios às crianças com TEA, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de maneira leve, prazerosa e envolvente.

Nos últimos períodos, diversos estudos têm indicado um crescimento significativo no número de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista. Conforme Pedrosa et al. (2020), já no final do século XV surgiram tentativas científicas de compreender as causas das limitações humanas, que até então eram vistas como problemas físicos, heranças familiares ou distúrbios da mente.

Para Donvan e Zucker (2017, p. 13):

A trajetória do autismo é formada por múltiplas narrativas que se desenrolam em diferentes regiões do mundo. Ao observar os registros mais antigos sobre o tema, percebe se que muitas crianças autistas foram submetidas a situações de abandono e violência.

Entretanto, com o passar do tempo, como apontam Pedrosa et al. (2020), a sociedade passou gradualmente a adotar uma postura mais acolhedora, reconhecendo a necessidade de respeito e humanidade diante da deficiência.

O termo "autismo", segundo Souza, Marques e Pereira (2018), tem origem no grego autos, que remete à ideia de "voltado para si". A primeira utilização da palavra, conforme Pedrosa et al. (2020), foi feita pelo pesquisador Plouller em 1906, durante estudos sobre o funcionamento mental de pessoas com esquizofrenia. Posteriormente, em 1911, o psiquiatra Paul Eugen Bleuler empregou o termo para descrever uma característica observada nesses pacientes: o afastamento social e o recolhimento extremo.

O Transtorno do Espectro Autista foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, quando apresentou o estudo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (SANTOS, 2020). Segundo a autora, sua investigação envolveu 11 crianças que demonstravam isolamento intenso desde muito cedo, além de forte necessidade de manter padrões rígidos de rotina. Essas crianças também apresentavam dificuldades relacionadas ao desenvolvimento, como postura pouco ajustada, ausência de contato visual, alterações comportamentais e limitações na comunicação e na interação social, surgidas ainda nos primeiros meses de vida ou, em alguns casos, após um ou dois anos (LIMA, 2016).

Com base nessas observações, Santos (2020) explica que Kanner classificou esse conjunto de características como autismo infantil precoce, destacando que os sinais apareciam na infância. Entre os aspectos identificados, Souza, Marques e Pereira (2018, p. 03) mencionam dificuldades de convivência social e resistência a mudanças na rotina.

Ainda analisando esses registros, as autoras apontam que Kanner percebeu que as crianças autistas possuíam memória eficiente, sensibilidade acentuada a estímulos — especialmente auditivos —, boa capacidade intelectual e tendência a repetir palavras ou frases de outras pessoas. Para ele, essas habilidades demonstravam inteligência significativa dentro dos parâmetros aceitos na época (KANNER, 1943, p. 142). O pesquisador acreditava que essas crianças tinham potencial cognitivo elevado, algo perceptível inclusive em suas expressões faciais.

Apesar de apresentarem grande capacidade intelectual e habilidades refinadas de coordenação motora fina, essas crianças enfrentavam desafios em atividades motoras amplas. Essa combinação de características reforçava a necessidade de manter rotinas estáveis. No entanto, essa exigência torna o processo educativo mais complexo, espe-

cialmente quando envolve práticas lúdicas, que dependem de constante renovação e variedade (SOUZA; MARQUES; PEREIRA, 2018, p. 03).

Diante disso, é possível afirmar que todo indivíduo possui uma natureza ativa e uma competência cognitiva que lhe permite construir seu próprio entendimento sobre o mundo. Essa concepção reconhece que o sujeito não é um receptor passivo de informações, mas alguém que interpreta, reorganiza e ressignifica aquilo que vivencia. Gomes (2021) destaca que o desenvolvimento humano é resultado de uma construção histórica e cultural realizada pelo próprio sujeito, mas também influenciada por objetivos e expectativas sociais que lhe apresentam conceitos, significados e limites. Assim, o desenvolvimento não ocorre isoladamente: ele é moldado pela interação entre o indivíduo e o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, a escola — como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem — precisa ajustar suas práticas para acolher o estudante incluído. Castilho (2019) enfatiza que é necessário investigar quais obstáculos o aluno enfrenta e quais capacidades já possui, reconhecendo que cada criança chega ao ambiente escolar com repertórios distintos, modos próprios de aprender e necessidades específicas. Para isso, os docentes devem estar preparados para atuar com qualquer turma, recebendo formação que impeça que o aluno seja isolado ou tenha de aprender sozinho a se relacionar dentro da escola. A inclusão, portanto, não se resume à presença física do estudante, mas envolve garantir condições reais de participação e aprendizagem.

Bianchi (2014, p. 129) reforça que, para que esse trabalho seja realmente eficaz, é fundamental ampliar a formação dos professores. Embora nenhum curso consiga antecipar todas as situações que surgem no convívio humano, uma preparação sólida oferece ao educador caminhos para buscar apoio sempre que necessário. A formação docente, nesse contexto, não deve ser vista como um processo pontual, mas como um percurso contínuo, que envolve atualização, reflexão crítica e troca de experiências. Professores bem preparados tendem a agir com mais segurança, sensibilidade e criatividade diante dos desafios da inclusão.

Com essa base, o profissional capacitado atua com maior segurança, reconhece as demandas específicas de seus estudantes e ajusta os conteúdos ao elaborar seu planejamento (CASTILHO, 2019). Ele compreende que ensinar não é aplicar um modelo único, mas adaptar estratégias, flexibilizar atividades e criar condições para que todos aprendam. Nessa linha, Santos (2020) destaca que o professor precisa estar apto a conduzir as particularidades do aluno autista, utilizando recursos que funcionem como ponto de foco para sua atenção. Esse elemento pode ser um objeto, um acontecimento ou até uma pessoa — desde que desperte o interesse da criança e se transforme em um canal para a aprendizagem.

Essa abordagem reconhece que o aluno com TEA muitas vezes se conecta ao mundo por meio de interesses específicos, que podem ser utilizados pedagogicamente como pontes de comunicação. Ao transformar esses interesses em ferramentas de ensino, o professor não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece vínculos, reduz a ansiedade e amplia a participação do estudante nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, tornou se evidente que práticas voltadas ao brincar são fundamentais para crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois impulsionam o avanço de diversas capacidades relacionadas ao pensamento, às relações sociais e às emoções. O brincar, entendido como linguagem, expressão e forma de interação com o mundo, oferece às crianças com TEA oportunidades de desenvolver autonomia, ampliar repertórios comunicativos e fortalecer vínculos afetivos. Para esses estudantes, o processo de aprendizagem precisa ser criativo e diferenciado, capaz de despertar interesse e estimular a exploração tanto dos conteúdos escolares quanto do ambiente ao redor. Quando o lúdico é incorporado de maneira intencional ao planejamento pedagógico, ele se transforma em um recurso potente de inclusão e desenvolvimento.

Também se observou a ausência de formação específica entre muitas professoras

que atuam com crianças autistas, mesmo estando diariamente em sala de aula com elas. A falta de preparo contínuo em Educação Especial pode gerar dificuldades no processo de ensino, prejudicando a inclusão e o desenvolvimento desses alunos no contexto escolar. Sem formação adequada, o professor tende a se sentir inseguro, a repetir práticas tradicionais que não atendem às necessidades do estudante com TEA ou, ainda, a depender exclusivamente de profissionais de apoio, o que pode reforçar a ideia equivocada de que a responsabilidade pela inclusão não é coletiva.

Essa lacuna formativa evidencia a urgência de investir em programas de capacitação permanente, que ofereçam aos docentes conhecimentos teóricos, estratégias práticas e oportunidades de reflexão sobre suas próprias experiências. A formação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional, permitindo que ele se atualize, se fortaleça e se torne capaz de responder às demandas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante disso, está investigação mostrou se extremamente relevante para ampliar e fortalecer o entendimento sobre o tema. Ao reunir reflexões teóricas, evidências práticas e análises sobre o papel do brincar, da formação docente e das necessidades específicas de crianças com TEA, o estudo contribui para o avanço das discussões na área da Educação Inclusiva. Espera se que suas contribuições sirvam de base para novas pesquisas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à inclusão.

Mais do que um fechamento, este trabalho aponta para a continuidade: a inclusão é um processo vivo, em constante construção, que exige compromisso, estudo, sensibilidade e ação coletiva. Que este estudo inspire outros pesquisadores, professores e instituições a aprofundar o tema e a transformar a escola em um espaço onde todas as crianças — com ou sem autismo — possam aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BIANCHI. R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. Revista Cientifica da Fundação Educacional de Ituverava, São Paulo, nº. 2 outubro de 2014. Disponível em: http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668. Acesso em: 10 JUL.2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Set. 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Conselho Nacional de Secretários de Educação – Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASTILHO, Gracieli Schroeder. A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças autistas inclusas na educação infantil. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58492. Acesso em: 19 jul.2026.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217- 250.1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. FE-USP. São Paulo. 2010.

LIMA, Priscila Augusta. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo, SP: Avercamp, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA. Maria Eduarda da S. MARQUES, Tayna Lurdiane L. PEREIRA, Angela Mª Almeida. A alfabetização de crianças autistas através da ludicidade. Disponível em: TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID10091_10092018120544.

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.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2026	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2025
FEVEREIRO	05/01/2026
MARÇO	05/02/2026
ABRIL	05/03/2026
MAIO	05/04/2026
JUNHO	05/05/2026
JULHO	05/06/2026
AGOSTO	05/07/2026
SETEMBRO	05/08/2026
OUTUBRO	05/09/2026
NOVEMBRO	05/10/2026
DEZEMBRO	05/11/2026

*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